



**INÊS LÚCIA
SANTOS MOURA**

**“OLHARES SONHADORES”: OPERACIONALIZAR
CRIATIVIDADES COM A LITERACIA AUDIOVISUAL
PARA A REALIZAÇÃO DE UM WEBDOCUMENTÁRIO**



**INÊS LÚCIA
SANTOS MOURA**

**“OLHARES SONHADORES”: OPERACIONALIZAR
CRIATIVIDADES COM A LITERACIA AUDIOVISUAL
PARA A REALIZAÇÃO DE UM WEBDOCUMENTÁRIO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Comunicação Multimédia, realizada sob a orientação científica do Doutor Vania Baldi, Professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha mãe Berta, à minha avó Inês, à minha irmã Carla, à minha sobrinha Inês e a todos(as) os(as) “sonhadores(as)”.

o júri

presidente

Prof. Doutora Lúdia de Jesus Oliveira Loureiro da Silva
professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Paulo Frias da Costa
professor auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Prof. Doutor Vania Baldi
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço às crianças pelo entusiasmo, curiosidade e empenho que demonstraram ao longo do processo de cocriação do presente projeto.

Às professoras da escola EB1/JI de São Tomé, Graça Pinheiro e Joana Lickfold, pela forma positiva que receberam o projeto “Olhares Sonhadores” e pelo auxílio que foi dado ao longo da implementação do mesmo.

Ao Professor Doutor e Investigador João Queirós pela disponibilidade em conversar e partilhar informações sobre o contexto social e histórico do bairro de São Tomé.

À Lúcia por todo o apoio e afeto. Às amigas Mafalda, Cíntia e Carla pelas palavras de incentivo e carinho.

À Ana Garcia pelas conversas partilhadas, pensamentos transgressores, ajuda e parceria durante a realização do presente projeto.

À Professora Doutora Maria João Antunes pela compreensão, competência e pela sugestão de orientador.

Ao orientador Professor Doutor Vania Baldi pelos diálogos filosóficos e reflexões críticas sobre a presente investigação e, simultaneamente, pela disponibilidade e suporte oferecidos em todo o período de orientação.

palavras-chave

Arte Audiovisual, Webdocumentário, Apropriação Fílmica, Tecnologias da Comunicação, Infância

resumo

O projeto de investigação “Olhares Sonhadores” teve como principal finalidade desenvolver um trabalho artístico audiovisual de coautoria e colaboração com um grupo de crianças do bairro e da escola EB1/JI de São Tomé, com vista à realização de um Webdocumentário. Através de uma metodologia de desenvolvimento e de apropriação fílmica, as crianças utilizaram os diferentes meios audiovisuais para puderem comunicar, autorrepresentarem-se e expressarem-se coletivamente sobre os contextos em que estão envolvidas. A apropriação dos meios técnicos audiovisuais e o desenvolvimento de competências para o seu manuseamento foram desempenhados em sessões artísticas de trabalho colaborativo, que visavam a transmissão de conhecimento de forma informal e extra-curricular. Neste sentido, o grupo produziu conteúdos documentais fragmentados que contribuíram para a criação e a estruturação do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

Desta forma, tencionou-se igualmente verificar e compreender em que medida a arte audiovisual poderia ajudar a retratar e a tornar visível a realidade social das crianças do bairro de São Tomé e se esta arte poderia ser também utilizada como um meio de expressão e emancipação para o presente grupo participante.

keywords

Audiovisual Art, Web documentary, Filmic Appropriation, Communication Technologies, Childhood

abstract

The research project “Olhares Sonhadores” had as its main purpose to develop a co-author audiovisual artistic work and collaboration with a group of children from the school EB1/JI and the social housing São Tomé, with a view to achieve and produce a Web documentary. Through a development methodology and filmic appropriation, the children used the different audiovisual resources to communicate, self-represent and express themselves collectively about the contexts in which they are involved. The appropriation of audiovisual technical resources and the development of skills for the handling were performed in the artistic collaborative work sessions, aimed at the transmission of knowledge informally and extracurricular. In this sense, the group produced fragmented videographic contents that contributed to the creation and structuring of the Webdocumentary “Olhares Sonhadores”. In this way, it meant to also verify and understand the extent to which audiovisual art could help to portray and make visible the social reality of the children of the social housing of São Tomé and if this art could also be used as a means of expression and emancipation for this participant group.

[Página deixada em branco intencionalmente]

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: A Problemática de Investigação, os Objetivos e a Metodologia	5
1.1 – Caraterização da problemática de investigação.....	6
1.2 – Finalidades e objetivos	8
1.3 – Questão de investigação	9
1.4 – Metodologia	9
Capítulo 2: O Documentário, o Webdocumentário, a Autorrepresentação e a Estética Audiovisual	17
2.1 – Breve história e caraterísticas do Documentário e os seus modos de representação.....	18
2.2 – Caraterísticas e perspetivas do Webdocumentário, as suas narrativas digitais e os seus modos de interação.....	30
2.3 – Referências e influências visuais	37
2.4 – A arte audiovisual como forma de autorrepresentação	43
2.5 – A técnica e a estética da realização audiovisual.....	45
2.5.1 – Planos e composição cinemática.....	50
2.5.2 – Direção de fotografia	52
2.5.3 – Direção de som.....	55
Capítulo 3: O Bairro, a Escola e as Crianças.....	56
3.1 – História e contexto social do bairro e da escola EB1/JI de São Tomé	57
3.2 – Apresentação do grupo de crianças participante.....	69
Capítulo 4: O Processo de Trabalho Colaborativo e as Competências Desenvolvidas	71
4.1 – Sessão de apresentação do projeto “Olhares Sonhadores”	72
4.2 – A oficina de Fotografia e Cinema de Animação como um meio de exploração de novas formas de comunicação e expressão coletiva.....	72
4.3 – A técnica de <i>Stop Motion</i> para a compreensão da formação da imagem-movimento	80
4.4 – A importância dos planos e da composição fotográfica para a criação audiovisual	81

4.5 – Entrevistas improvisadas para a obtenção de conhecimento sobre o “Outro”	83
4.6 – A técnica de reportagem audiovisual aplicada à manifestação “Por uma Cidadania na Infância”	84
4.7 – Sessão de Cinema com Charlie Chaplin.....	85
4.8 – Recolha de ideias para a narrativa do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”	87
4.9 – O <i>Photovoice</i> como estímulo à reflexão crítica sobre o bairro de São Tomé.....	88
Capítulo 5: As Várias Etapas de Produção do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”	91
5.1 – A produção audiovisual do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”	92
5.2 – Pré-produção.....	93
5.2.1 – Folha de anotação	94
5.2.2 – Recursos técnicos: o equipamento audiovisual	95
5.3 – Produção	97
5.3.1 – Planificação técnica	98
5.4 – Pós-produção audiovisual	99
5.4.1 – Exportação dos conteúdos audiovisuais	104
5.5 – Estrutura do Webdocumentário e organização na plataforma <i>online</i>	105
5.6 – Meios e formas de divulgação do projeto <i>online</i>	115
Capítulo 6: Reflexões Finais.....	117
6.1 – Reflexão crítica	118
6.2 – Limitações do estudo	121
6.3 – Perspetivas de trabalho futuro	121
Referências Bibliográficas	123
Webgrafia	128
Filmografia.....	128
Anexos.....	129
Anexo 1 – Transcrição das Entrevistas	130
Entrevista nº 1.....	130
Entrevista nº2	144
Anexo 2 – Colaborações com outros projetos e iniciativas.....	154

Anexo 3 – Planificações Técnicas..... 158

Índice de Figuras

Figura 1 – Trabalhadores a saírem de uma Fábrica (França, 1985, Louis Lumière).	18
Figura 2 – Frame do filme “Nanook of the North” (1922).	21
Figura 3 – Frame do filme “Drifters” (1928).	23
Figura 4 – Frame do filme “Man with a movie camera” (1929).	24
Figura 5 – Still do filme “Sobre Utopias Vivas”	38
Figura 6 – Still do filme “No meu palanque”.	39
Figura 7 – Still do Webdocumentário “Janela Periférica”.	39
Figura 8 – Still do documentário “Born into Brothels”.	40
Figura 9 – Still do documentário “Chain Camera”.	41
Figura 10 – Still do filme “No Loitering”	42
Figura 11 – Still do filme “Morri na Maré”.	42
Figura 12 – À esquerda frame do <i>home video</i> da Joana a cantar e à direita a praticar <i>ballet</i>	44
Figura 13 – Diagrama de representação do cinema direto ou cinema de observação (Rabiger, 2004).	46
Figura 14 – Sessão de <i>Photovoice</i>	47
Figura 15 – Sessão de cinema mudo.	48
Figura 16 – Diagrama de representação do <i>cinéma vérité</i> ou cinema de participação (Rabiger, 2004).	49
Figura 17 – Oficina de Cinema de Animação e Fotografia.	49
Figura 18 – Diagrama de representação do ponto de vista pessoal (Rabiger, 2004).	50
Figura 19 – À esquerda plano geral da oficina de fotografia e cinema de animação. À direita plano geral da sessão de <i>photovoice</i> no bairro de São de Tomé.	51
Figura 20 – À esquerda plano de conjunto de uma sessão de trabalho com as crianças na escola. À direita plano de conjunto da sessão de <i>photovoice</i> no bairro de São de Tomé.	51
Figura 21 – À esquerda plano médio realizado no recreio da escola para uma entrevista improvisada. À direita plano médio concretizado no interior da escola para uma entrevista improvisada.	52
Figura 22 – À esquerda plano realizado no exterior do bairro de São Tomé. À direita plano concretizado no interior da escola EB1/JI de São Tomé.	53
Figura 23 – Gráfico da densidade populacional no Porto.	57
Figura 24 – Gráfico das características da população de Paranhos.	57
Figura 25 – Gráfico dos núcleos familiares.	58
Figura 26 – Gráfico da taxa de abandono escolar em percentagem (%).	58
Figura 27 – O bairro e a escola EB1/JI de São Tomé (2015).	59
Figura 28 – Localização do bairro de São Tomé através do Google Maps.	60
Figura 29 – O bairro de São Tomé (2015).	60
Figura 30 – Parte exterior da escola EB1/JI de São Tomé (2015).	61
Figura 31 – Entrada principal da escola EB1/JI de São Tomé (2015).	61

Figura 32 – Fotografia da Maria na sessão do dia 2 de outubro de 2014.	72
Figura 33 – As crianças a criarem os taumatrópios.....	73
Figura 34 – O “Sr. Enquadramento” e as diversas escalas de planos.....	74
Figura 35 – As crianças a executarem um PAT (Plano Aproximado de Tronco).....	74
Figura 36 – Desenho do cargo de Realizador(a).....	75
Figura 37 – A equipa a preparar-se para fotografar a cena 1.	75
Figura 38 – Set de filmagens.	76
Figura 39 – O grupo no momento da captura e edição do filme no computador.	78
Figura 40 – O grupo no momento do exercício de <i>stop motion</i>	81
Figura 41 – A Nádia e a Matilde a fotografarem no interior da escola de São Tomé.	82
Figura 42 – A Joana a fotografar no exterior da escola de S. Tomé.	83
Figura 43 – A Marta e a Joana a fotografarem no exterior da escola de S. Tomé.	83
Figura 44 – A Nádia e a Matilde a conversarem no recreio da escola básica de São Tomé.....	84
Figura 45 – Fotografia captada pela Matilde (7 anos) na manifestação “Por uma Cidadania na Infância”.	85
Figura 46 – Fotografia captada pela Matilde (7 anos) na manifestação “Por uma Cidadania na Infância”.	85
Figura 47 – Frame da curta-metragem “Os Rivals” (1914). Chester e Charlie concordam com uma trégua.....	86
Figura 48 – O grupo de crianças no momento do visionamento da curta-metragem “Os Rivals” (1914).	87
Figura 49 – O grupo de crianças no exterior da escola de São Tomé numa conversa informal.....	87
Figura 50 – A Marta, a Joana e o Ricardo no exterior do bairro de São Tomé na atividade de <i>Photovoice</i>	89
Figura 51 – A Nádia a fotografar o bairro de São Tomé.	89
Figura 52 – Fotografia do bairro de São Tomé (2015), registada pela Nádia (7 anos).	90
Figura 53 – Folha de anotação do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.	94
Figura 54 – Planificação técnica da atividade de <i>photovoice</i>	98
Figura 55 – O projeto do <i>Final Cut Pro X</i> com as diferentes <i>timelines</i>	100
Figura 56 – Imagem à esquerda sem correção de cor e imagem à direita com a respetiva correção.	100
Figura 57 – Imagem à esquerda sem correção do contraste e imagem à direita com correção. .	101
Figura 58 – Imagem à esquerda sem efeitos e imagem à direita com os efeitos mencionados acima.....	101
Figura 59 – Efeitos aplicados à imagem do vídeo da sessão de cinema com Charlie Chaplin.	101
Figura 60 – Imagem à esquerda do <i>home</i> vídeo sem o efeito e imagem à direita com os efeitos de <i>vignette</i> e <i>camcorder</i>	102
Figura 61 – Imagem à esquerda referente à câmara nº2 sem a aplicação dos respetivos efeitos e imagem à direita com os efeitos de <i>vignette</i> , <i>black & white</i> e <i>camcorder</i>	102
Figura 62 – Janela do <i>Final Cut Pro X</i> relativa às definições do texto, como o tipo de letra e alinhamento.	103
Figura 63 – Créditos iniciais do vídeo “Entrevista Improvisada” com o tipo de letra <i>Gochi Hand</i> .103	

Figura 64 – Ferramentas de pós-produção áudio do <i>Final Cut Pro X</i> utilizadas no projeto “Olhares Sonhadores”	104
Figura 65 – Imagem da 1ª etapa do processo de exportação do programa <i>Final Cut Pro X</i>	104
Figura 66 – Imagem da janela de exportação do programa <i>Final Cut Pro X</i>	105
Figura 67 – <i>Mind map</i> da estrutura do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”	105
Figura 68 – Imagem da página principal com o vídeo de introdução do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”	106
Figura 69 – Imagem inicial do capítulo sobre a escola EB1/JI de São Tomé.	107
Figura 70 – Imagem de introdução do capítulo: Os olhares das crianças sobre o bairro de São Tomé.	108
Figura 71 – Imagem de introdução do capítulo: As potencialidades criativas da Arte Audiovisual.	109
Figura 72 – Imagem de introdução do capítulo: Realizadores(as).	110
Figura 73 – Imagem de introdução do capítulo: O processo de trabalho colaborativo.	110
Figura 74 – Imagem de introdução do capítulo: O bairro de São Tomé.	111
Figura 75 – Imagem de introdução do capítulo: Colaborações e parcerias com outros projetos.	112
Figura 76 – Imagem de introdução do capítulo: Sobre o projeto “Olhares Sonhadores”	112
Figura 77 – Imagem de introdução do capítulo: Agradecimentos.	113
Figura 78 – Capítulos do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”	113
Figura 79 – Página inicial da plataforma <i>Atavist</i>	114
Figura 80 – Imagem de introdução com algumas notas indicando a localização na página do menu de acesso aos capítulos e as setas que permitem avançar ou retroceder para outro capítulo.	115
Figura 81 – Página do <i>Facebook</i> do projeto “Olhares Sonhadores”.	116
Figura 82 – Página do <i>Twitter</i> do projeto “Olhares Sonhadores”.	116
Figura 83 – Página do <i>YouTube</i> do projeto “Olhares Sonhadores”	116
Figura 84 – Na produção do filme “Mensageiros do Ambiente”.	154
Figura 85 – A entrevistar uma aluna do 4º ano para o filme “Mensageiros do Ambiente”	154
Figura 86 – Still do filme “Mensageiros do Ambiente”.	155
Figura 87 – Still do filme mudo do 2º ano A da escola EB1/JI de São Tomé.	156
Figura 88 – Still da reportagem audiovisual da manifestação “Por uma Cidadania na Infância”.	157

Índice de Tabelas

Tabela 1. O grupo participante do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”	70
Tabela 2. Cronograma do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”	92
Tabela 3. Cronograma de Pré-Produção “Olhares Sonhadores”	93
Tabela 4. Lista do material audiovisual utilizado na Produção dos “Olhares Sonhadores”	96
Tabela 5. Cronograma de Produção “Olhares Sonhadores”	97
Tabela 6. Cronograma de Pós-Produção “Olhares Sonhadores”	99

[Página deixada em branco intencionalmente]

Introdução

A presente dissertação pretende narrar um duplo e interligado processo de produção, organização e realização de documentos audiovisuais e multimédia: os primeiros desenvolvidos em coautoria com um grupo de 11 crianças do bairro e da escola básica de São Tomé, os segundos resultantes pela edição dos primeiros no Webdocumentário “Olhares Sonhadores”. Os objetivos principais e gerais definidos para o presente projeto de investigação, apontaram para um trabalho de transmissão de conhecimento técnico e artístico, de forma extra-curricular e informal, ao grupo participante de modo a desenvolver um conjunto de produtos artísticos audiovisuais de autorrepresentação produzidos pelas próprias crianças. Em vista disso, pretendeu-se pela via Webdocumental dar visibilidade aos vários processos de ensino-aprendizagem e apropriação dos instrumentos técnicos protagonizados pelas crianças. Através do Webdocumentário é assim representada, de forma híper-linear, a aproximação e o interesse das crianças para a prática da arte e o funcionamento das tecnologias de comunicação audiovisual, descobrindo assim as suas potencialidades de expressão criativas.

A metodologia adotada foi a de uma investigação de desenvolvimento, em que foi viável a análise do objeto de estudo, a elaboração de estratégias de concretização de determinadas atividades e a sua implementação prática. A investigação participativa foi um dos recursos utilizados na presente metodologia, em que as crianças foram os agentes de uma dimensão sonhadora, criativa, curiosa, expressiva e ao mesmo tempo atuaram ativamente na produção de conhecimento e informação sobre a investigação em curso. Por consequência, as crianças puderam manusear equipamentos audiovisuais para retratar e registar os diversos contextos em que estão inseridas e, assim, contribuírem para a presente investigação. Logo, foi também desenvolvido com o grupo participante uma metodologia de apropriação fílmica, onde as crianças ao invés de serem consideradas apenas objetos de representação, tornam-se “atores” da representação audiovisual participando na sua produção. Portanto, existiu uma liberdade criativa para os protagonistas do estudo autorrepresentarem-se e contarem a sua história utilizando os meios tecnológicos audiovisuais disponíveis. Tal como também já foi praticado e

explorado este método nos filmes de Jean Rouch, como por exemplo, na obra documental *Jaguar* (1967).

No presente projeto, foi também investigada a história e as características do Documentário de forma sucinta e identificando as suas figuras principais: Flaherty, Vertov, Grierson e as correntes cinematográficas documentais que surgiram nos anos 50 do século XX. Os movimentos artísticos analisados foram o *free cinema*, *cinema vérité* e *direct cinema*, que desempenharam um papel de inspiração e influência para o desenvolvimento da estética da presente realização audiovisual.

Foram analisados os modos de representação do género documentário expostos por Bill Nichols, apresentados na sua obra “Introdução ao Documentário” (2007), sendo estes: o poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático. Os modos de representação adotados para a criação do presente projeto audiovisual, foram o observativo e o participativo.

Relativamente ao Webdocumentário, foram delineadas as suas características principais e as suas potencialidades, analisadas as narrativas digitais e os respetivos modos de interação. A narrativa selecionada para o Webdocumentário “Olhares Sonhadores” foi a *concêntrica*, a que permite ao utilizador aceder de forma livre aos diversos conteúdos audiovisuais disponibilizados numa plataforma central que se encontra *online* (Rodrigues, 2013).

Foram também analisados os modos de interação segundo Sandra Gaudenzi. Esta analisa os documentários interativos pela sua lógica de interação e, desta maneira, distingue quatro modos de interação: *conversational mode* (modo de conversação), *hypertext mode* (modo hipertextual), *participative mode* (modo participativo) e o *experiential mode* (modo experiencial). Para o Webdocumentário “Olhares Sonhadores”, foi escolhido o modo *hipertextual*. Este modo permite que o utilizador possa escolher e construir diferentes percursos no interior do respetivo Webdocumentário (dentro das possibilidades definidas pelo autor do mesmo).

No que diz respeito à captação e realização audiovisual das sessões de trabalho colaborativo com as crianças e as respetivas interações, foram também refletidos e estudados os vários *pontos de vista*, que poderiam ser escolhidos para o seu

registro/captação audiovisual. Para isso, foi tida em consideração a obra de Michael Rabiger: “Directing the Documentary” (2004).

No decorrer da produção do presente Webdocumentário, foi concretizada uma pesquisa documental e a realização de entrevistas abertas para identificar o contexto social do bairro e da escola EB1/JI de São Tomé.

Com a presente dissertação, é também possível verificar o trabalho colaborativo que foi desenvolvido com o grupo de crianças participante nas sessões artísticas, como é o caso da oficina de fotografia e cinema de animação.

Foi igualmente relevante refletir e descrever o processo das várias etapas da produção audiovisual do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”, tendo em conta os procedimentos técnicos, o planeamento adotado e as respetivas tarefas associadas a cada período de desenvolvimento (pré-produção, produção e pós-produção).

Por fim, e após todo o trabalho finalizado, foi fundamental refletir sobre o produto obtido em colaboração com as crianças, as limitações do estudo e identificar as possíveis perspetivas de trabalho futuro. A presente investigação pretendeu analisar em que medida a arte audiovisual poderia ajudar à elaboração de uma autorrepresentação e expressão coletiva das crianças da escola e do bairro de São Tomé e, assim, tornar visível a realidade social das mesmas.

Posto isto, o presente trabalho exhibe uma estrutura com 6 capítulos. No capítulo 1, poderemos encontrar a caracterização da problemática, os respetivos objetivos, a questão de investigação e a metodologia adotada. O capítulo 2 trata sobre a história do Documentário e os seus modos de representação, o Webdocumentário e as suas narrativas digitais e modos de interação. Neste capítulo, é possível encontrar também uma reflexão sobre a arte audiovisual como autorrepresentação, a técnica e a estética da realização audiovisual adotada e as referências e influências visuais.

O capítulo 3 revela através de entrevistas abertas realizadas com o objetivo de obter mais informações sobre o ambiente social do bairro e da escola de São Tomé, as respetivas problemáticas coletivas associadas e o seu contexto histórico. No mesmo capítulo é possível conhecer de forma breve o grupo participante do presente estudo.

Através do capítulo 4, apresentam-se as atividades artísticas que foram desenvolvidas em colaboração com as crianças, mostrando o respetivo processo de trabalho, a apropriação dos meios audiovisuais e as competências desenvolvidas por elas.

O capítulo 5, discorre sobre as várias fases de produção audiovisual do Webdocumentário “Olhares Sonhadores” e sobre a forma como este foi estruturado e os seus conteúdos foram organizados na plataforma *online*.

As considerações e as reflexões finais sobre o desenvolvimento do presente trabalho estão presentes no capítulo 6, tal como as limitações encontradas no presente estudo e as possibilidades de trabalho futuro.

Presentes nos anexos e disponível para consulta, estão as transcrições integrais das entrevistas, as colaborações com outros projetos e iniciativas e as planificações técnicas do presente projeto de investigação.

Capítulo 1: A Problemática de Investigação, os Objetivos e a Metodologia

1.1 – Caracterização da problemática de investigação

O contexto económico e social atual, com as respetivas problemáticas do desemprego, da precariedade, da pobreza e da acrescida injustiça social, motiva muitos artistas à criação de filmes documentais como forma de expressão das suas indignações e revoltas contra o atual sistema social. O interesse e a necessidade de dar visibilidade a estas problemáticas, fomentou e provocou nos artistas audiovisuais uma vontade de comunicarem as suas ideias, pensamentos e reflexões sobre a realidade envolvente. Para isto, a produção audiovisual é um recurso importante para transmitir essas opiniões e perspetivas individuais e coletivas.

Além das motivações pessoais, sociais e artísticas que levam os documentaristas e criadores a manifestarem-se, existem também fatores ligados ao desenvolvimento da tecnologia do vídeo digital. Tal como refere o autor Denis Renó (2011):

As novas tecnologias têm possibilitado ao mercado audiovisual o seu franco desenvolvimento, em todos os gêneros. O baixo custo e as facilidades de produção aliados aos resultados finais apresentados alavancaram a produção do setor, que oferece produções finalizadas, e muitas vezes captadas, em sistema digital, contrapondo, assim, a quase inviabilidade econômica de se produzir uma obra em película, atualmente. (Renó, 2011, p. 9).

Na atualidade, com a revolução digital os processos de produção audiovisual tornaram-se acessíveis aos vários estratos sociais: “Até recentemente, as ferramentas e a matéria prima do audiovisual eram custosos, e a produção fílmica acontecia em estratos sociais distantes da base social.” (Wainer, 2014, pág. 2). Portanto, o acesso mais facilitado e de baixo custo às novas tecnologias audiovisuais é também um grande estímulo à expressão audiovisual e ao aparecimento de novas obras documentais.

Tendo em conta a realidade social atual, o aumento da pobreza infantil e a crescente negligência relativa ao cumprimento dos direitos das crianças, foi pertinente desenvolver um Webdocumentário com as crianças que estudam na escola B1/JI de São Tomé e que vivem no bairro social de São Tomé no Porto. O bairro de São Tomé está

organizado em vários blocos de prédios e localiza-se na freguesia de Paranhos. Uma grande parte da população do bairro de São Tomé vive afetada por vários flagelos sociais como a toxicodependência, o desemprego, a prostituição e a pobreza.

O grupo de estudo deste projeto foi constituído por 11 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, que integram o 2º ano da turma “A” da escola básica de São Tomé, e que são residentes ou têm ligações com familiares que habitam no referido bairro. Algumas destas crianças vivem em estruturas familiares monoparentais e em situações de carência económica e emocional. No entanto, é também possível encontrar uma heterogeneidade social, com outras tipologias de famílias financeiramente mais estáveis no seio desta comunidade.

Face a algumas situações de carência económica, familiar e emocional, a escola básica do bairro é um espaço importante para estas crianças. É na escola que estas encontram um local de afetos e atenção, onde podem brincar e partilhar experiências de forma segura.

O desenvolvimento de um Webdocumentário com estas crianças foi essencial para lhes dar visibilidade e “voz”, sendo também uma oportunidade para estas comunicarem aos outros aquilo que pensam e sentem, e através da tecnologia proporcionada nas oficinas e sessões de arte audiovisual, apreenderem uma linguagem inovadora e repleta de potencialidades expressivas.

Na atual conjuntura social, é essencial que se possam dar a conhecer aos demais as questões relacionadas com as crianças e os contextos desfavorecidos onde muitas vezes se encontram mergulhadas. O envolvimento dos espectadores que assistem à narrativa fílmica, independentemente do género e da técnica utilizada, pode gerar uma afetação por parte destes com o enredo e com aquilo que observam, e a partir disso gerarem reflexões e novos pontos de vista sobre uma determinada realidade (Santos, 2014).

Deixar-se afetar por um filme demanda o desligamento da realidade, a fim de se mergulhar em outro universo – o da tela, ainda que, nela vejamos representado o nosso cotidiano, que deixa de ser nosso, para tornar-se um dos afetos que compõem o filme. Talvez seja esse o

principal sonho propiciado pela sétima arte: transformar a realidade, conferindo a ela uma aura de afetos. (Santos, 2014, p. 85)

Ao estarem sensibilizados para este tipo de situações, os públicos interessados poderão intervir nessas realidades *Webdocumentadas* de forma mais ativa e responsável, mas também os sujeitos representados poderão exprimir e manifestar as suas perspetivas e potencialidades com vista a uma mudança.

1.2 – Finalidades e objetivos

Como já foi mencionado no ponto acima, o propósito do presente projeto de investigação foi a criação, em colaboração com as crianças da escola básica de São Tomé, de um Webdocumentário, com o intuito de as desafiar a contar e a representar a sua vida, a do bairro e da escola de São Tomé, narrando a forma como se relacionam com o seu contexto de proximidade e como constroem a sua visão do mundo.

A estrutura do Webdocumentário foi planeada com a finalidade de mostrar os conteúdos mais relevantes do resultado do trabalho artístico realizado em colaboração com as crianças. Podem ser visualizados conteúdos como fotografias do bairro, das crianças e da escola e pequenos filmes que exibem o método e o processo como foram desenvolvidas as atividades/sessões artísticas. A concretização deste Webdocumentário possibilitou uma maior produção de conhecimento e um melhor aprofundamento da temática em questão. Com a associação de diferentes conteúdos, como é o caso das fotografias, vídeos e textos, pretendeu-se construir uma maior rede de saber, de consciência e de compreensão à volta do presente tema de investigação.

Objetivos Gerais:

- Dar “voz” e visibilidade às crianças do bairro de São Tomé, um dos mais desfavorecidos da cidade do Porto;
- Desenvolver um trabalho artístico audiovisual de coautoria com as crianças - documentar / registar a realidade das crianças na escola e na sua vida quotidiana, os seus anseios e os seus sonhos, os seus possíveis problemas e as suas propostas

de mudança;

- Consciencializar e sensibilizar as crianças para o uso responsável das tecnologias de comunicação audiovisual, como um meio privilegiado de aprendizagem e partilha de experiências;
- Reconhecer o Webdocumentário como uma expressão artística de autorrepresentação, uma forma de comunicação, reflexão, intervenção e de participação cidadã.

1.3 – Questão de investigação

Tendo em conta a caracterização da problemática da investigação e os objetivos gerais do presente projeto, a questão de investigação resulta assim formulada:

Em que medida a arte audiovisual poderá retratar e ajudar a tornar visível a realidade social das crianças do bairro de São Tomé? A arte audiovisual poderá ser utilizada como um meio de expressão e emancipação para as crianças da escola básica e do bairro de São Tomé?

1.4 – Metodologia

Para o atual projeto de investigação, utilizou-se uma análise qualitativa recorrendo ao método de investigação de desenvolvimento. A investigação de desenvolvimento “visa essencialmente a ação, sendo o valor prioritário a que se refere a eficácia.” (De Ketele e Roegiers, 1999 apud Oliveira, 2006, p. 71). Este tipo de pesquisa “*implica crescimento gradual, evolução e mudança*” e envolve também um sistema criativo (Richey e Nelson, 1996 apud Oliveira, 2006, p. 72).

O processo de organização e construção de uma investigação de desenvolvimento:

(...) começa, de forma geral, por analisar o possível objecto (que possa responder a uma necessidade identificada), conceptualizar esse objecto para poder elaborar um modelo (uma representação dos elementos que o vão compor), elaborar estratégias de realização, avaliar as possibilidades de concretização, proceder à construção de uma forma

provisória desse objecto (protótipo) e implementá-lo.” (Van Der Maren, 1996 apud Oliveira, 2006, p. 71).

Através de uma abordagem qualitativa foi possível conhecer de perto, antever detalhes, comparar situações diferentes, planejar e atuar intervenções estreitadas ao contexto, observar e refletir de forma mais profunda sobre a realidade do presente estudo. Este processo metodológico próximo ao olhar e sentir antropológico, permitiu o desenvolvimento dum produto hipermédia final com ambições (auto)reflexivas e metadiscursivas.

Durante a concretização e implementação prática do projeto de investigação, foram realizadas várias sessões com as crianças, com o objetivo de as conhecer e assim identificar a melhor forma de comunicar e desenvolver o trabalho com elas. A colaboração e a perspetiva de cada elemento foi um contributo relevante para compreender a problemática e o fenómeno do estudo. Portanto, este foi um processo de investigação de desenvolvimento que apontou na colaboração entre a investigadora e as crianças. Sendo assim, puderam-se criar novas perspetivas acerca do contexto social e lúdico destas crianças, tendo em conta também a participação delas no processo de aprendizagem e construção da narrativa Webdocumental. Como consequência desta cooperação desenvolveu-se uma investigação participativa, a que *“considera heterogéneas formas de caracterização da realidade e produção do conhecimento, nomeadamente formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas, através de processos partilhados entre os diferentes intervenientes do processo de investigação.”* (Santana & Fernandes, 2011, p. 2).

No projeto “Olhares Sonhadores” as crianças participantes puderam utilizar a arte audiovisual, manuseando os respetivos equipamentos de forma autónoma, para se expressarem e autorrepresentarem. Portanto, a utilização dos meios audiovisuais, como a fotografia e o vídeo, para o desenvolvimento de uma investigação participativa poderá funcionar como um fator de inclusão no processo de criação, visto que a utilização de apenas o registo escrito *“promove a exclusão de muitas crianças como informantes e investigadoras válidas.”* (Fernandes, 2005, p. 163).

Trata-se assim de um processo desafiador para a formação e a heurística da expressividade tecnologicamente co-arquitetada. Fernandes (2005) afirma que a inclusão de meios audiovisuais na investigação permite que as crianças, ao manusearem estes equipamentos, acessem a “*ferramentas metodológicas inovadoras.*” (Fernandes N. , 2005, p. 163). Por consequência, estes instrumentos:

(...) serão indispensáveis para documentar e tornar visíveis as representações acerca do mundo que as rodeia, possibilitando-lhes tornarem-se parceiras no processo da investigação, com margens de autonomia e criatividade que serão negociadas entre elas e o adulto parceiro do processo. (Fernandes N. , 2005, p. 163)

Adriana Fernandes (2010) reflete sobre a utilização do cinema na pesquisa com crianças:

Considerar o cinema como um meio narrativo, como afirma Fantin (2006), elegendo-o como foco de pesquisa com crianças e jovens, significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. (Fernandes, 2010, p. 54).

Deste modo, desenvolveu-se também com a participação das crianças uma metodologia de apropriação fílmica, “*ou seja, fazer com que as pessoas filmadas participassem da mise en scène (...) o que tem como resultado um filme em que a auto-mise en scène das pessoas filmadas prevalece em detrimento da mise en scène do cineasta.*” (Freire, 2007, p. 60 *ibid.* p. 62). Desta forma, tencionou-se proporcionar-lhes visibilidade e “voz”, uma vez que geralmente as crianças são considerados objetos de representação e não “sujeitos” ou “atores” da representação. Julio Wainer (2014) estabelece uma reflexão sobre a história do documentário e a questão da apropriação fílmica da seguinte maneira:

Assim, uma História do Documentário que se pode contar é a da

progressiva apropriação da autoria fílmica que os representados assumiram. Dessa maneira, os filmes que no início eram feitos sobre comunidades (povos indígenas, camponeses e operários, moradores de habitações subnormais, excluídos em geral) passaram a contar paulatinamente com a participação desses na construção das mensagens. Percebendo a contribuição dos próprios representados, alguns filmes passaram a ser feitos com a comunidade, e alguns de seus membros passando a ter algum poder decisório perante o produto final, sugerindo pautas, personagens, lugares, perguntas. (Wainer, 2014, p. 3).

O realizador documentarista Jean Rouch nas suas obras cinematográficas (*Jaguar* (1967), *Moi, un Noir* (1958) e *Chronique d'un été* (1961)) revela protagonistas que “*são construídos ao longo do registro fílmico e que agem sobre uma realidade ela própria também construída.*” (Freire, 2007, p. 55). Rouch procurava a “*verdade provocada*”, “*expressão por ele utilizada para definir o procedimento através do qual a liberdade que dava aos personagens para criar ou se criarem poderia levar à verdade do filme.*” (Freire, 2007, p. 55). Com este procedimento, o “outro” recebe e adquire uma nova atenção, não é considerado apenas um “objeto de registo”, e é construído em participação pelo realizador e por ele próprio (Freire, 2007).

Os documentaristas Ilisa Barbash and Lucien Taylor sublinham que o trabalho documental e etnográfico é naturalmente colaborativo: “*Quite simply, it's impossible to make a film about other people completely on your own (...) Collaboration entails complicated power plays and difficult negotiations*” (74). (Coffman, 2009, p. 65). A autora Elizabeth Coffman (2009) menciona que essas negociações culturais e colaborações estão presentes e são concretizadas de forma direta nos filmes de Michael Moore, Errol Morris, Ross McElwee e Les Blank.

O documentário contemporâneo procura pela “*afirmação de sujeitos singulares*” e “*neste contexto, a “voz do outro” é amplificada e a mediação fica em segundo plano*” (Santos, 2014, p. 79). A metodologia do presente projeto centra-se nesta questão principal que é a amplificação da “voz” do outro, através da apropriação por parte deste das ferramentas tecnológicas de comunicação audiovisual. Uma metodologia, todavia, na qual seria ingénuo acreditar na ausência de mediação exercida pelo registo dos eventos.

A câmara – seja ela digital ou analógica – permite essa intermediação, na qual, o que sobressai não é o real, mas, múltiplos olhares: o da personagem enfocada, o do público – que pode variar muito, dependendo do contexto em que o filme é assistido e, em última instância, o olhar do próprio cineasta, já que as imagens captadas denunciam a subjetividade – aquilo que o diretor quer destacar, para que nós também o vejamos. (Santos, 2014, p. 83).

O olhar do cineasta que é mencionado por Santos (2014), no caso do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”, é um olhar consciente deste limite e mesmo por isso tenta de o contornar através dos múltiplos registos das filmagens com e das crianças. Não se trata, portanto, apenas de um olhar individualista e único sobre uma determinada realidade, mas de uma construção de olhares do próprio grupo participante sobre a sua experiência. Portanto, poderá afirmar-se que existe um processo de empoderamento e apropriação dos meios de comunicação audiovisual por parte do grupo de crianças, para assim manifestarem as suas vivências e reflexões através destes.

A partir desta premissa e organização metodológica foi desenvolvido um trabalho teórico e prático com vários instrumentos, para assim alcançar os objetivos gerais (já mencionados no ponto 1.2) da presente investigação. Foram assim planeadas, como também resulta visível pelo Webdocumentário, várias sessões de trabalho colaborativo com as crianças com vista à transmissão de conhecimentos teóricos e práticos sobre o equipamento audiovisual, a estética cinematográfica e a construção de narrativas.

Técnicas utilizadas no trabalho de investigação e nas sessões artísticas com o grupo de crianças:

- Realização de uma oficina de cinema de animação e fotografia para as crianças, com o objetivo de fornecer conhecimento a nível técnico e estético sobre a criação de um filme, estimular o trabalho colaborativo e de equipa, a sensibilidade, a criatividade e a formação do “olhar”;
- Concretização de entrevistas improvisadas realizadas e desenvolvidas pelas

próprias crianças, com o objetivo de estimular o interesse e o conhecimento pelo “outro”;

- Visionamento de um filme para fomentar o interesse pela história do cinema e para dar a conhecer novos tipos de linguagens cinematográficas (ex: cinema mudo);
- Execução de planos e composições fotográficas para a compreensão da sua importância para a criação audiovisual;
- Sessão de recolha de ideias, através do registo audiovisual, para a narrativa do Webdocumentário;
- Utilização de uma câmara de filmar, de forma autónoma por parte das crianças, para desafiar ao registo audiovisual dos acontecimentos mais importantes das suas rotinas e de outras experiências;
- Utilização do *Photovoice* para compreender novos pontos de vista e perspetivas das crianças, estimular o pensamento crítico sobre o bairro, a escola e a vida quotidiana, através da representação fotográfica desses espaços.

Além das técnicas acima mencionadas, recorreu-se também a uma pesquisa documental junto dos órgãos locais, neste caso a junta de freguesia de Paranhos, para obter informações sobre a localidade e o meio social onde está inserido o bairro de São Tomé. Foram também efetuadas entrevistas abertas às professoras da escola EB1/JI de São Tomé, para conseguir-se um retrato da realidade das crianças que frequentam a respetiva escola. Quanto à técnica de entrevistas abertas Boni & Quaresma (2005) explicam que esta:

(...) atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação à sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. (Boni & Quaresma, 2005, p. 74).

Ainda no âmbito das entrevistas abertas, foi realizada também uma conversa com o professor doutor e investigador João Queirós. Este contacto foi importante para alcançar-se uma sucinta representação social e histórica do bairro de São Tomé, desde a sua construção até à atualidade. No capítulo nº 3 do presente trabalho, estão expostas as informações e os resultados das entrevistas e das pesquisas realizadas sobre o bairro de São Tomé e a respetiva escola básica.

A execução das técnicas acima referidas nas sessões de trabalho colaborativo com as crianças, permitiu uma produção de conteúdos artísticos, uma maior partilha de conhecimentos entre o grupo, com isto, as crianças puderam experienciar, comunicar e desenvolver uma linguagem *“que revela um mundo constituído por representações, por idéias, por referências à realidade que só é susceptível de ser comunicada dessa forma. De outro modo ficaria oculta, encoberta, invisibilizada.”* (Santana & Fernandes, 2011, p. 5 e 6).

O realizador brasileiro Jorge Furtado afirma que *“O documentário sugere o registro da vida, como se ela acontecesse independentemente da presença da câmara, o que é falso. A presença da câmara sempre transforma a realidade.”* (Furtado, 2005 apud Santos, 2014, p. 82). Rabiger (2004) considera que o documentário é uma construção subjetiva:

(...) The alluring notion that a camera can ever record anything objectively disintegrates when you confront a few practical considerations. What, for instance, is an “objective” camera position, when inescapably someone must place the camera somewhere? How do you “objectively” decide when to turn the camera on and off? And when viewing the resulting material, how do you spot the “objective truth” that should be used? These are all editorial decisions. They are inextricably bound up with film art’s need to take what is lengthy and diffuse in life and make it into a brief and meaningful essence. (Rabiger, 2004, pág. 9).

Logo, se as crianças estiverem conscientizadas acerca do poder de transformação da câmara de filmar num determinado contexto, estas apreendem assim a força de cada

instrumento de representação, do seu enquadramento e perspetiva de visão, podendo assim intervir para documentar e impulsionar transformações. Tal como as autoras Zandonade & Fagundes (2003) comentam na sua monografia, o vídeo documentário pode ser utilizado como um instrumento de mobilização e participação social: *“Enfim, a utilização do vídeo documentário deve despertar a participação popular que contribua para a formação da cidadania e estimule, por sua vez, a atuação do profissional em uma nova prática de comunicação.”* (Zandonade & Fagundes, 2003, p. 44).

O projeto “Olhares Sonhadores” contou com a participação ativa das crianças e foi uma oportunidade para o grupo se aproximar da área artística, através do contacto direto com a arte audiovisual e das novas tecnologias de comunicação, as crianças adquirem “voz” para comunicarem os seus pensamentos e para concretizarem representações audiovisuais e artísticas dos seus contextos sociais e familiares. Assim, as tecnologias da comunicação audiovisual estiveram ao serviço desta comunidade, colocando um grupo de crianças do 2º ano da escola e do bairro de São Tomé como colaboradoras contribuintes no desenvolvimento e a concretização do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

Capítulo 2: O Documentário, o Webdocumentário, a Autorrepresentação e a Estética Audiovisual

2.1 – Breve história e características do Documentário e os seus modos de representação

O filme documentário surge no final do século XIX, com a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière e os primeiros filmes projetados. *“Closer in content and approach to subsequent documentaries are the first films produced by August and Louis Lumière and first projected for paying customers in a Paris café on 28 December 1895.”* (McLane, 2012, p. 9).

As primeiras obras cinematográficas foram tratadas como “documentários” por retratarem factos e momentos da vida quotidiana (Aufderheide, 2007). O termo documentário surgiu como uma forma de classificar os filmes que foram criados pelos pioneiros do cinema, tal como comenta Celme Tavares (2011):

Nesta época de novas experiências, podemos dizer que o documentário surge também numa altura, em que o próprio cinema se procurava distinguir e definir. Vigorava a experimentação, onde qualquer um podia inventar o seu próprio discurso e procuravam-se encontrar discursos cinematográficos e estilos de produção. (Tavares, 2011, p. 5)

Embora a nomenclatura documentário tenha emergido de forma imediata nos primeiros anos de descoberta e experimentação cinematográfica, esta não foi muito utilizada nas décadas seguintes. Assim, muitos realizadores, como é o caso dos irmãos Lumière, preferiram definir e classificar os seus filmes como “atualidades”, “filmes de interesse” e “filmes de viagens” (Aufderheide, 2007).



Figura 1 – Trabalhadores a saírem de uma Fábrica (França, 1895, Louis Lumière).

O vocábulo documentário reaparece com John Grierson, que o utilizou para qualificar o trabalho do realizador Robert Flaherty's "Moana" em 1926. A autora Patricia Aufderheide comenta que Grierson definiu o documentário desta forma: "*as the "artistic representation of actuality"—a definition that has proven durable probably because it is so very flexible*" (Aufderheide, 2007, p. 3).

A propósito da origem da palavra documentário, a autora Betsy McLane (2012) escreve o seguinte:

Documentary has its root word document, which comes from the Latin docere, to teach. As late as 1800, according to the Oxford English Dictionary, documentary meant "a lesson; an admonition, a warning". When Grierson wrote that Moana had "documentary value", he would have been thinking of the modern meaning of document – that is, a record which is factual and authentic. (McLane, 2012, p. 5).

As características mais fundamentais e comuns dos filmes documentais podem ser pensadas em termos de: (1) temas e ideologias; (2) propósitos, pontos de vista ou abordagens; (3) formas; (4) técnicas e métodos de produção; e (5) o tipo de experiências que são oferecidas ao público (McLane, 2012).

Relativamente ao ponto (1) *temas e ideologias*, a autora Betsy McLane (2012) comenta que de um modo geral os documentários são sobre algo específico e factual e são de interesse público. As pessoas, os espaços, os processos, as políticas e problemas retratados são contemporâneos, exceto quando se estiver a tratar de um trabalho histórico.

O aspeto (2) *propósitos, pontos de vista ou abordagens* – aquilo que os cineastas estão a tentar comunicar através dos seus filmes. "*Today they record social, cultural and personal, as well as natural, institutional and political phenomena in order to inform us about these people, events, places, institutions and problems.*" (McLane, 2012, p. 2). Sendo assim, o público ao estar mais informado sobre determinado tema ou problema poderá tomar uma atitude/ação em relação ao mesmo.

No que concerne à característica (3) a *forma*, McLane (2012) explica que a estrutura do filme documental é baseada na realidade e, como tal, os realizadores limitam-se a extrair, a organizar e a tratar a partir do que existe em vez de ficcionarem

conteúdos. *“The form of documentary is mainly determined by subject, purpose and approach. Usually there is no conventional three-act dramaturgical progression from exposition and complication to discovery to climax to denouement.”* (McLane, 2012, p. 3). Logo, a forma de um documentário tende a ser mais funcional, variada e livre do que as narrativas ficcionais.

O ponto (4) *técnicas e métodos de produção*, refere-se à forma de concretização das imagens e sons presentes nos documentários. *“Another basic requirement is shooting on location (rather than on sound stages or studio back lots). In documentaries sets are very seldom constructed.”* (McLane, 2012, p. 3). O documentário utiliza a luz existente no local, não faz uso dos efeitos especiais como um elemento importante e primário da história e serve-se de “pessoas reais” como protagonistas das suas narrativas (McLane, 2012).

Por último, (5) *o tipo de experiências que são oferecidas ao público*, segundo a autora Betsy McLane (2012) os documentaristas, de um modo geral, querem atingir dois objetivos: proporcionar uma experiência estética e um efeito nas atitudes do público. *“Also, much documentary filmmaking offers more that would be described as professional skill rather than as personal style; communication rather than expression is what the documentary filmmaker is usually after.”* (McLane, 2012, p. 4). Por consequência, o público reage mais ao tema e aos protagonistas do filme do que ao artista – o documentarista.

Patricia Aufderheide destaca três figuras principais e influentes na produção e evolução do filme documental: Robert Flaherty, John Grierson e Dziga Vertov.

O norte americano Robert Flaherty¹ (1884-1951) produziu e realizou em 1922 a primeira longa metragem documental: “Nanook of the North”.

¹ Filmografia de Robert Flaherty: <http://www.imdb.com/name/nm0280904/>



Figura 2 – Frame do filme “Nanook of the North” (1922).

Através do filme “Nanook of the North”, Flaherty mostra a vida e os costumes de uma comunidade de esquimós, o povo Inuit. Os hábitos retratados no filme, entre 1920-22, não eram os mesmos praticados pela comunidade da altura. Aufderheide (2007) escreve que Flaherty recriou e encenou as várias cenas constituintes do filme “Nanook of the North”, dirigindo os intervenientes como se fossem atores. *“Flaherty asked them to do things they no longer did, such as hunt for walrus with a spear, and he showed them as ignorant about things they understood.”* (Aufderheide, 2007, p. 2). A propósito desta obra documental, o autor Rodrigues (2013) comenta que *“Houve assim uma recriação. Há uma espécie de prestar homenagem a uma cultura, a uma tradição, e uma compreensão do funcionamento de uma sociedade, algo de extrema importância para um realizador de documentários.”* (Rodrigues, 2013, p. 18).

Aufderheide (2007) refere algumas das razões para o sucesso comercial do filme “Nanook of the North”: *“It told a dramatic story of survival against the elements, using similar structure to that of the fiction feature by David Griffith, Birth of a Nation (1915), which Flaherty had seen.”* (Aufderheide, 2007, p. 27). Outro aspeto relacionado com a receção positiva do filme por parte do público, foi a forma como Flaherty retratou aquela comunidade. O realizador mostrou que o povo Inuit não era “selvagem”, mas um grupo de pessoas que fazia parte de uma família e de uma comunidade. “Nanook of the North” inspirou realizadores de várias partes do mundo, como Sergei Eisenstein, John Grierson e Jean Rouch (Aufderheide, 2007).

O documentarista John Grierson acrescenta que *“Finally he saw in Flaherty’s Nanook a compelling example of the power of film to bring audiences into another reality.”* (Aufderheide, 2007, p. 33)

John Grierson (1898-1972) nasceu na Escócia e utilizou a arte cinematográfica documental como uma forma de dar resposta ao “problema” que ocupou a sua vida: como gerir conflitos sociais numa sociedade industrial e democrática (Aufderheide, 2007).

A propósito da finalidade do documentário, John Grierson comenta que este é importante para ser utilizado como uma forma de educação da própria sociedade e *“considera essencial para a solução dos problemas sociais a possibilidade de divulgação dessas dificuldades para a própria sociedade e vê no documentarismo a concretização efetiva desse recurso.”* (Gregolin, Sacrini, & Tomba, 2002, p. 10). Grierson vê a produção documental como: *“(...) a construção da visão de um recorte da “realidade” expressa pelo autor e apreendida pelo público enquanto função social e artística.”* (ibidem p. 13).

O autor Steve Foxon comenta que: *“In the 1920’s, when economic crisis and political unrest were provoking the arts to find their subject-matter and their function in the neglected world of the everyday, Grierson saw that the film had an aesthetic potential that could serve society.”* (Foxon, 2007, p. 3).

Grierson foi contratado pelo projeto governamental britânico “Empire Marketing Board”² (1926-1933) para promover a noção de Império, *“For the State, the function of official documentary is to win the consent of this new public for the existing order.”* (Aufderheide, 2007, p. 33). Portanto, Grierson organizou um grupo de jovens, constituído por homens e algumas mulheres, para realizarem filmes para o governo e grandes empresas (Aufderheide, 2007). Ao longo da sua carreira produziu mais de 1000 filmes e programas de televisão, fundou a “National Film Board of Canada” durante a segunda guerra mundial e foi o primeiro diretor do departamento de comunicação de massas e informação pública da UNESCO em 1947.

Como realizador, Grierson conta apenas com uma obra documental, “Drifters” de 1928. O documentário retrata a vida e a rotina dos pescadores de arenque no mar do norte. “Drifters” marcou o início do movimento documentarista britânico, sendo utilizado como um modelo para muitos filmes que foram concretizados posteriormente. Grierson comenta que: *“You will see that documentary is that rare medium in which the common person takes on large, important issues and shakes up society.”* (Rabiger, 2004, p. 18).

² Mais informações sobre o EMB: <http://www.screenonline.org.uk/film/id/513720/>



Figura 3 – Frame do filme “Drifters” (1928).

Segundo a autora Patricia Aufderheide, Dziga Vertov (1896-1954) é a terceira figura igualmente importante do documentarismo. Dziga Vertov (Denis Arkadievich Kaufman) é um cineasta russo que acreditava que o *“documentary was the perfect medium for revolution, that not only should it flourish but that fiction film be extinguished as a denial of the capacities of the form.”* (Aufderheide, 2007, p. 38). Dziga Vertov via também no cinema uma relação próxima entre o processo fílmico e o pensamento humano, tal como também Sergei Eisenstein explorou esta relação na montagem cinematográfica.

Em 1922, Vertov iniciou a sua produção de curtas-metragens para o movimento “Kino Pravda”. “Kino Pravda” significa “filme verdade” e “Pravda” era também o nome de um jornal do partido comunista Soviético. A autora Betsy McLane, no seu livro “A New History of Documentary Film”, menciona a forma de organização e objetivos do “Kino Pravda”: *“Each issue, running about twenty minutes and frequently comprising three or more reports on separate subjects, was intended to inform and indoctrinate Soviet audiences about the necessity for and the values and progress of the Revolution.”* (McLane, 2012, p. 44).

No ano de 1929 Vertov realiza o filme “Man with a Movie Camera”, uma das obras mais provocativa e surpreendente da história do cinema (Aufderheide, 2007). Aufderheide comenta o propósito do filme: *“It was intended to be a sweeping panorama*

of a transformed nation, where unconsciously the daily lives of ordinary people had become part of a magnificent modernist poem.” (Aufderheide, 2007, p. 41).

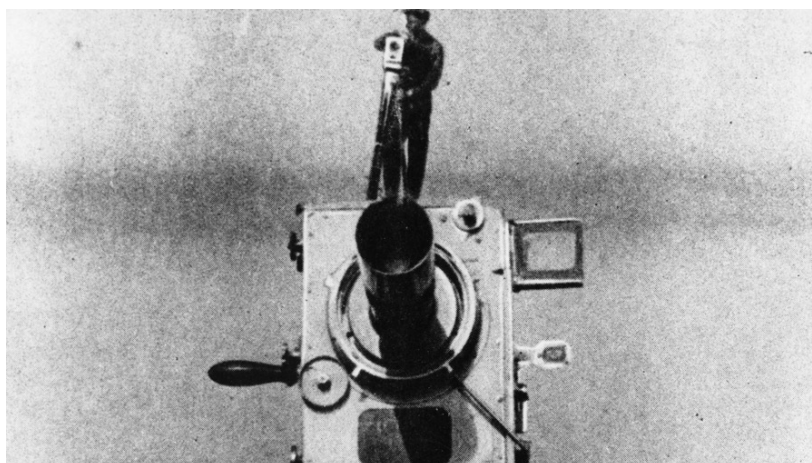


Figura 4 – Frame do filme “Man with a movie camera” (1929).

O reconhecimento e o desenvolvimento técnico da arte cinematográfica documental ao longo dos anos, proporcionou também a manifestação de alguns movimentos artísticos e estéticos. Poderão referir-se correntes cinematográficas como *free cinema*, *cinéma vérité* e *direct cinema*. Wainer (2014) sobre os movimentos documentaristas afirma que:

Seja na chave da compreensão, movido pela curiosidade, seja na chave da intervenção, movido pela militância, os movimentos do documentário se alternavam ora refletindo a posição do pioneiro Flaherty (comparando o filme a um espelho do mundo/ contato romântico / máxima percepção mas mínima intervenção) ora tributários do fundador Grierson (ressaltando a função do documentário ao martelo que modifica o mundo/ visão realista/ transformadora socialmente/ engajada politicamente/ propositiva de políticas públicas). (Wainer, 2014, p. 1).

Nos anos 50 do século XX, na Inglaterra, brotou uma nova revolução cultural que afetou a arte na Europa e nos Estados Unidos da América. Um grupo de escritores e ensaístas políticos, entre eles Kingsley Amis e John Osborne - autor da peça “Look Back in Anger”, foram intitulados como “*The Angry Young Men*” (McLane, 2012).

What they were angry about was the conformity, the ugliness, the lack of individuality present in what was being called a welfare state – the very sort of state that the Labour government and the earlier documentary films seemed to be seeking. (McLane, 2012, p. 204).

A agitação sentida por este grupo de intelectuais e artistas foi projetada e explorada nos filmes documentais. Desta forma, surgiu um pequeno grupo de cineastas que denominou o seu trabalho como *Free Cinema*.

The roots of Free Cinema lay in a critical position espoused by a group of young people at Oxford University in the late forties. What they started as Film Society Magazine in 1947 quickly became Sequence. Persons associated with Sequence would become extremely important in the British film scene. Later, Sequence became Sight and Sound, a still-venerable critical voice of film. (McLane, 2012, p. 204).

O *Free Cinema* foi inspirado artisticamente no cinema de ficção europeu da mesma época – o neorealismo italiano e a nova vaga francesa.

A poetic cinema in Britain was called for that would also provide a national expression – a poetry of reality, and of the common man – not to be confused with the poetry of ships, machinery and trains prevalent in the Grierson documentaries. (McLane, 2012, p. 205).

Os filmes do movimento documentarista *Free Cinema* não eram didáticos, apelavam à emoção mais do que à razão e eram mais estéticos do que informativos. Tal como os documentários britânicos dos anos 30 da estética de Grierson, os filmes do *Free Cinema* observavam e retratavam a classe trabalhadora, mas tendo em conta uma diferente abordagem. Os documentários centravam-se na vida pessoal dos intervenientes mais do que nos seus trabalhos.

Em termos de produção documental: *“The filmmakers confined themselves to what could be seen and heard on location. Portable synchronous sound did not yet exist, so dialogue is sparse. The sights and sounds used are those that could be captured*

without studio equipment.” (McLane, 2012, p. 210).

Exemplos de filmes e respetivos realizadores do movimento documentarista *Free Cinema* (McLane, 2012):

- *O Dreamland* (UK, Lindsay Anderson, 1953);
- *Momma Don't Allow* (UK, Karel Reisz and Tony Richardson, 1955);
- *Together* (UK, Lorenza Mazetti, 1956);
- *Every Day Except Christmas* (UK, Lindsay Anderson, 1957);
- *Nice Time* (UK, Alain Tanner and Claude Goretta, 1957);
- *We Are the Lambeth Boys* (UK, Karel Reisz, 1959).

Aufderheide (2007) escreve que os filmes “O Dreamland” (1953) e “Mamma Don't Allow” (1956):

(...) took viewers on a vacation with working-class kids going to an amusement park and a jazz club. The films did not implicitly judge their characters or dictate to viewers what to conclude from what they saw, nor did they tell viewers that what they were seeing was important. (Aufderheide, 2007, p. 46).

No período de 1958 a 1970, com o auxílio e o impulso da tecnologia, surgiram os movimentos documentaristas *Cinema Verité* e o *Direct Cinema*.

Cinema verité filmmakers took lighter, 16 mm equipment into places that had not been seen before—the interiors of ordinary people's homes, on the dance floor with teenagers, back rooms in political campaigns, backstage with celebrities, on line with strikers, inside mental hospitals—and filmed what they saw. (Aufderheide, 2007, p. 45).

Com a possibilidade de gravar som e imagem simultaneamente, transformaram-se as formas e as técnicas de produção documental. Assim, os cineastas adquiriram mais liberdade para explorar e mostrar, a partir de novos ângulos, a realidade envolvente (Aufderheide, 2007). Alguns realizadores do Canadá, Estados Unidos da América e França, utilizaram a inovação tecnológica para promover uma nova forma de conceber

documentários.

Some filmmakers used the new techniques to provoke as well as to observe, as Erik Barnouw noted. In France, Jean Rouch, an anthropologist-filmmaker who wanted to let subjects tell their own stories, used new 16mm technology (in the process his team refined sync sound innovations) to probe the consciousness of postwar, postcolonial Paris. His group borrowed the term “cinema vérité” from Dziga Vertov’s kino-pravda, and they made Chronicle of a Summer (Chronique d’un E’té, 1961). (Aufderheide, 2007, p. 50 e 51).

O ativista e cineasta holandês Joris Ivens afirma que o *cinema vérité* conta a verdade de uma forma que outros estilos, abordagens e documentários não tinham conseguido fazer até aquele momento. *“Meanwhile in the UK, where direct cinema had originated, cinema vérité became a catchall term, as it did in the United States, for anything that involved no narration, a handheld camera, and the capture of action.”* (Aufderheide, 2007, p. 52).

O *cinema direto* e o *cinema vérité* têm diferentes abordagens e perspectivas: *“Direct cinema sought to expose reality through capturing unguarded moments of self-revelation in the normal flow of life. Cinéma vérité wanted to explain the raison d’être of life, whereas direct cinema wanted to let life reveal itself.”* (McLane, 2012, p. 233).

Com a chegada do *direct cinema* e *cinema vérité* a distinção entre o cinema documental e a ficção ficou um pouco desvanecida e apagada. *“Offering a close relationship to life as it is being lived, the classic cv/direct documentaries are preponderantly, almost automatically, narrative in form.”* (McLane, 2012, p. 239). O realizador Frederick Wiseman chamou aos seus filmes *reality fictions*, defendendo que não pretendia representar objetivamente a realidade, mas revelar o que ele observava e aquilo que achava mais interessante (Aufderheide, 2007).

As Frederick Wiseman defines it, “[a] documentary is just another form of fiction. It is arbitrary . . . made up. It doesn’t follow the natural order. Its major sequences are shorter than they are in real time. They acquire meaning they wouldn’t have in isolation. (Coffman, 2009, p. 64).

Exemplos de filmes e respetivos realizadores do movimento documentarista *Cinema Vérité e Direct Cinema* (McLane, 2012):

- *Les Raquetteurs* (The *Snowshoers*, Canada, Michel Brault and Gilles Groulx, 1958);
- *On the Pole* (US, Robert Drew, Richard Leacock, D. A. Pennebaker, William Ray, Abbot Mills, Albert Maysles, 1960);
- *Happy Mother's Day* (US, Leacock and Joyce Chopra, 1963);
- *Salesman* (US, Albert and David Maysles, Charlotte Zwerin, 1969);
- *A Married Couple* (Canada, Allan King, 1970);

O realizador documentarista tem à sua disposição diversos instrumentos para a elaboração da sua obra artística, tal como também explica a autora Patricia Aufderheide (2007):

These tools include sound (ambient sound, soundtrack music, special sound effects, dialogue, narration); images (material shot on location, historical images captured in photographs, video, or objects); special effects in audio and video, including animation; and pacing (length of scenes, number of cuts, script or storytelling structure). (Aufderheide, 2007, p. 10 e 11).

Bill Nichols, no seu livro “Introdução ao Documentário” (2007), identifica seis tipos de modos de representação e subgéneros do género documentário: poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático.

O modo de representação poético não segue os modelos de montagem em continuidade, por isto, não revela uma identificação clara e particular do tempo e do espaço. Os personagens retratados raramente apresentam “*uma complexidade psicológica e uma visão definida do mundo.*” (Nichols, 2007, p. 138). A montagem presente no modo poético permite “*explorar associações e padrões que envolvem ritmos temporais e justaposições espaciais*” (idem). Através deste modo é possível aceder a “*formas alternativas de conhecimento para transferir informações diretamente, dar prosseguimento a um argumento ou ponto de vista específico ou apresentar proposições sobre problemas que necessitam soluções*” (idem). O filme documental “Chuva” (1929) do

realizador Joris Ivens utiliza o modo de representação poético, ao mostrar um dia de chuva na cidade Holandesa – Amsterdão.

O modo expositivo comunica diretamente um ponto de vista e um argumento ao espectador, através do uso de legendas ou narração nos filmes. Os documentários que utilizam este modo, por norma, utilizam uma voz que narra a história e que ficou denominada como a voz de Deus. Este tipo de voz *“fomentou a cultura do comentário com voz masculina profissionalmente treinada, cheia e suave em tom e timbre, que mostrou ser a marca de autenticidade do modo expositivo”*. (Nichols, 2007, p. 142). As imagens captadas servem para ilustração, esclarecimento ou para contraporem o que é narrado. O documentário “The City” realizado por Ralph Steiner e Willard Van Dyke utiliza o modo de representação expositivo.

Por sua vez, o modo participativo revela a interação entre a câmara e a própria realidade que por ela é captada, podendo incluir entrevistas e comentários do próprio realizador (Nichols, 2007). Um exemplo de documentário participativo é o “Kurt & Courtney” (1998) de Nick Broomfield.

O modo de representação observativo é uma forma espontânea e direta de observar a realidade. O documentarista procura filmar a existência humana e os acontecimentos diários sem intervenção direta e manipulação nas situações captadas (Nichols, 2007). Um exemplo de documentário de observação é “A Escola” (1968) de Frederick Wiseman.

No modo reflexivo os cineastas comunicam com os espectadores *“falando não só do mundo histórico como também dos problemas e questões da representação”*. (Nichols, 2007, p. 162). Estes tipos de documentários debatem o realismo *“por meio de técnicas de montagem de evidência ou em continuidade, desenvolvimento de personagem e estrutura narrativa”* (ibidem, p. 164). Um filme documental reflexivo que desafia essas técnicas e convenções é “Sobrenome Viet nome de batismo Nam” (1989):

(...) que baseia-se em entrevistas com mulheres do Vietnã, que descrevem as condições opressivas que enfrentam desde o fim da guerra, mas no meio do filme descobrimos (...) que as entrevistas foram encenadas, em vários sentidos (...) (Nichols, 2007, p. 164).

O modo reflexivo *“é o modo de representação mais consciente de si mesmo e aquele que mais se questiona (...) estimula no espectador uma forma mais elevada de consciência a respeito de sua relação com o documentário e aquilo que ele representa.”* (Nichols, 2007, p. 166). Outro exemplo de documentário reflexivo é *“Letter to Jane”* (1972) de Jean-Luc Godard e Jean-Pierre Gorin.

No caso do modo de representação performático, as técnicas e os modelos cinematográficas são utilizados de forma livre e experimental. Este modo permite:

(...) um desvio da ênfase que o documentário dá à representação realista do mundo histórico para licenças poéticas, estruturas narrativas menos convencionais e formas de representação mais subjetivas. (Nichols, 2007, p. 170).

Os filmes do modo performático comunicam com o espectador de uma maneira emocional, *“em vez de apontar para nós o mundo objectivo que temos em comum.”* (Nichols, 2007, p. 171). Um exemplo de documentário performático é *“Nuit et brouillard”* (1955) de Alain Resnais.

Relativamente aos modos de representação apresentados por Bill Nichols, os adotados para o presente projeto de investigação foram o observativo e o participativo. O modo de documentário observativo possibilitou a concretização de imagens das crianças a experienciarem as diversas atividades no espaço do bairro e da escola, de forma *“natural”* e *“fluida”* sem a intervenção direta da câmara de filmar. Enquanto que o modo participativo, permitiu revelar o processo de interação da investigadora com as crianças no desenrolar de determinadas ações.

2.2 – Características e perspectivas do Webdocumentário, as suas narrativas digitais e os seus modos de interação

O propósito principal deste projeto de investigação foi atingir a realização, em colaboração com as crianças do bairro de São Tomé, de um Webdocumentário sobre o

seu mesmo processo de realização. A concretização e implementação prática deste projeto permitiram a concepção de diversos tipos de conteúdos audiovisuais, para assim gerar novo conhecimento sobre o bairro, a escola, os participantes e o processo metodológico desta investigação. A criação do Webdocumentário “Olhares Sonhadores” trouxe vantagens ao nível da produção de conhecimento coletivo e aprofundamento da temática de estudo. A autora Manuela Penafria (2014), resume de forma sucinta o que é um Webdocumentário:

Um webdocumentário não é um filme, uma vez que o termo “filme” diz respeito a uma sucessão linear de imagens e sons; o “filme” é apenas um dos vários elementos que pode fazer parte de um webdocumentário. Assim, são concebidos para serem disponibilizados e consultados individualmente por cada utilizador, na Internet. E, por definição, o webdocumentário é uma obra que opera e apresenta um recorte poético do mundo da vida, sendo composta por uma interface interativa que integra e relaciona elementos multimédia (como texto, imagem, som) e, eventualmente, elementos de comunicação (como fóruns ou chats).
(Penafria, 2014, p. 23)

No que concerne às possibilidades do Webdocumentário, Penafria (2014) refere o seguinte: *“O webdocumentário oferece uma moldura e o utilizador constrói o seu próprio percurso de interação e exploração, com a possibilidade sempre iminente de um diálogo constante e contínuo assente, sobretudo, na partilha de experiências de vida.”* (ibidem, p. 25 e 26). A concretização do presente Webdocumentário, visou essa interação, essa partilha de experiências e procurou ter uma função social e artística. A colaboração e participação direta das crianças na realização do Webdocumentário funcionaram como uma ferramenta importante para a emancipação, o desenvolvimento da criatividade e da expressão artística das respetivas, desafiando um processo constante de autorreflexão.

Os autores Marinho & Pacheco (2013) a propósito do conceito de infância comentam o seguinte:

Ou seja, não é possível conceituar o que é a infância sem antes considerar onde a mesma está inserida, seu contexto sociocultural,

histórico, familiar, econômico, entre outros elementos que influenciam a estrutura de vida neste período em cada ser humano. (Marinho & Pacheco, 2013, p. 3)

O projeto “Olhares Sonhadores” pretendeu ajudar a revelar esses diferentes contextos e situações a que estas crianças possam estar sujeitas, para assim estabelecer algumas reflexões sobre as possíveis dificuldades ou vantagens de ser criança nas circunstâncias apresentadas.

Marinho & Pacheco (2013) referem, no seu trabalho “Janela Periférica” – um Webdocumentário realizado com a colaboração das crianças, o conceito educomunicação. Educomunicação é o cruzamento entre os campos da comunicação e da educação.

(...) ou seja, o educador trabalha um novo campo de intervenção social denominado de educomunicação, educar para a comunicação. O conceito busca a construção de um ambiente comunicativo aberto, criativo, colaborativo, educativo e que quebre a hierarquia na construção do saber. (Shaun, 2002 apud Marinho & Pacheco, 2013, p. 4 e 5).

O Webdocumentário “Olhares Sonhadores” também propõe, como referido na metodologia, a criação de uma atmosfera de partilha e coautoria entre o investigador e as crianças.

De acordo com Felipe Marinho e Priscilia Pacheco (2013):

Conclui-se que o webdocumentário é um forte aliado a processos pedagógicos, o que segundo Gregolin, Sacchini e Tomba (2002) estimula que a criança “deixe de ser visto como mero receptor de informações” (p. 46). É como se o ciberespaço recuperasse a possibilidade de comunicação para aqueles que vivem sob uma lacuna de representação existente nos outros veículos midiáticos. Dando voz a segmentos da sociedade que são pouco - ou nada - representados nesses espaços. (Marinho & Pacheco, 2013, p. 7).

Seguindo a reflexão dos autores acima citados, o projeto “Olhares Sonhadores” foi planeado para funcionar para as crianças da escola e do bairro de São Tomé como uma

forma de expressão, uma chamada de atenção para os seus interesses e uma maneira de afirmarem as suas vivências. O que torna o presente trabalho de investigação numa reflexão *educacional* sobre a vida e o mundo destas crianças.

A evolução tecnológica permitiu o aparecimento de ferramentas digitais que podem ser utilizadas para *“animar histórias, torná-las mais imagéticas, sonoras e dinâmicas.”* (Almeida & Valente, 2012, p. 65).

Neste sentido, se os meios mudaram, certamente a linguagem de cada formato também mudou e, portanto, não pode ser tratada como antes. As facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas, interpretadas e transformadas. (Almeida & Valente, 2012, p. 65).

As narrativas digitais originam novos caminhos e novas oportunidades de expressão da criatividade e imaginação por parte de quem produz e *“as narrativas em ambientes virtuais permitem explorar três categorias de estética: a imersão, a agência e a transformação.* (Murray, 2003 apud Almeida & Valente, 2012, p. 66). A *imersão* permite que os utilizadores sejam *“transportados para outros mundos ficcionais, anulando temporariamente o mundo em que vivemos, sem sairmos do lugar.”*(idem, p.66) Por sua vez, a *agência* permite que sejam concretizadas determinadas tarefas e seja possível observar os seus respetivos resultados. Por último, a *transformação* *“permite ao usuário ter a liberdade de seguir uma jornada própria, podendo alterar o que desejar, devido à plasticidade das TDIC, que possibilitam o fazer e refazer contínuo.”* (idem, p. 66).

Sobre o documentário interativo, Sandra Gaudenzi define-o da seguinte forma: *“(...) any project that starts with an intention to document the “real” and that uses digital interactive technology to realize this intention can be considered an interactive documentary.”* (Aston & Gaudenzi, 2012, p. 125 e 126)

Podem ser encontradas várias estruturas de narrativas interativas (Rodrigues, 2013):

Narrativa Linear – Desenrola-se de forma linear e é interativa, mas os elementos que compõem a interatividade não afetam o decorrer da história. (Rodrigues, 2013).

Narrativa Concêntrica – Através de uma plataforma central os utilizadores acedem de forma livre aos diversos conteúdos e elementos da história (idem).

Narrativa em Árvore – A diegese só se desenvolve quando os utilizadores escolhem entre as várias opções de “caminho” que são determinadas pelo autor. A primeira escolha faz com que o utilizador avance para outro ponto da história, em que diferentes seleções poderão ser propostas novamente (idem).

Narrativa Espinha de Peixe (“Fishbone”) – Existe uma história central e linear, mas estão planeados ao longo da mesma pequenos “nós” que permitem que os utilizadores cheguem a outras micro-histórias. Mesmo quando selecionados esses “nós” é possível voltar à narrativa fundamental (idem).

Narrativa Paralela – É semelhante à estrutura de narrativa em árvore, *“mas com pontos de convergência (...) isto obriga a que a história passe sempre por eventos obrigatórios, apresentando desta forma características familiares com as narrativas lineares, mas com algum grau de liberdade de escolhas até aos pontos obrigatórios.”* (ibidem, p. 89).

Narrativa por Canais (“Threaded Narrative”) – A narrativa divide-se em pequenas histórias, *“como se fosse uma multi-narrativa paralela, onde as histórias podem ser independentes ou intersetarem-se.”* (ibidem, p. 90).

Narrativa Orientada por Objetos Dinâmicos – O utilizador é um dos protagonistas da história e funciona como um terceiro personagem. *“(...) é através desta interatividade que conduz a múltiplas mini-histórias, cada uma com vários pontos de entrada e diferentes pontos de saída, mas cada uma encerrada nela própria.”* (ibidem, p. 92).

Após a análise das várias narrativas interativas lineares e não lineares, foi escolhida a estrutura concêntrica (acima mencionada) para o presente Webdocumentário. “Olhares Sonhadores” é um produto audiovisual interativo com uma narrativa não-linear, que pretende proporcionar ao receptor/utilizador uma outra forma de compreensão da narrativa, oferecendo-lhe uma maior liberdade para selecionar os vários caminhos disponíveis e informações multimédia na interpretação interativa das histórias apresentadas. A interação permite que os utilizadores tenham um papel ativo na descoberta da história e dos vários conteúdos disponibilizados, tal como comentam os

autores Pedro Amorim e Vania Baldi (2013): *“A possibilidade de interação proporciona aos utilizadores a capacidade de se tornarem exploradores ativos de um espaço narrativo com diferentes percursos e camadas narrativas, em vez de receptores de uma tradicional narrativa audiovisual linear.”* (Amorim & Baldi, 2013, p. 2).

Denis Renó (2011) escreve sobre a experiência do utilizador num ambiente interativo: *“Ou seja, por meio da definição de seus caminhos dentro de um labirinto o usuário adquire suas próprias experiências. Quanto mais fragmentos existirem, mais possibilidades de combinação existirão no processo comunicacional, na oferta de discurso.”* (Renó, 2011, p. 61).

Relativamente aos documentários interativos, Sandra Gaudenzi distingue quatro modos de interação: *conversational mode* (modo de conversação), *hypertext mode* (modo hipertextual), *participative mode* (modo participativo) e o *experiential mode* (modo experiencial) (Amorim & Baldi, 2013). A abordagem de Gaudenzi foi analisar os documentários interativos pela sua lógica de interação, *“rather than through the digital platform that they use, their topic or their message.”* (Aston & Gaudenzi, 2012, p. 126).

O *conversational mode* (modo de conversação) utiliza mundos virtuais em 3D para criar uma interação aparente com o utilizador, posicionando-o como estivesse a “conversar” com o computador (Aston & Gaudenzi, 2012). No modo de conversação, *“o pressuposto aqui é que comunicar com um mundo e uma realidade interativa é como entrar e manter uma conversa contínua.”* (Amorim & Baldi, 2013, p. 8). Gaudenzi utiliza os conceitos de Espen Aarseth para demonstrar que um utilizador quando está perante uma narrativa não-linear pode estabelecer atividade através de quatro diferentes funções:

1. O utilizador decide qual o caminho a seguir dentro das opções pré-configuradas – função exploratória;
2. O utilizador assume a responsabilidade estratégica para um personagem dentro do mundo descrito pelo texto - função de role-playing;
3. O utilizador pode criar parte da narrativa – função configurativa;
4. As ações dos utilizadores, do diálogo ou do design são motivadas por razões estéticas – função poética.
5. O autor, por outro lado, tem como função criar o mundo em que o

utilizador vai ser inserido, e, criar as regras pelas quais o utilizador poderá usufruir desse mundo. (Gaudenzi, 2011 apud Amorim & Baldi, 2013, p. 9).

No *hypertext mode* (modo hipertextual) o utilizador tem um papel de “explorador” que constrói o seu percurso, dentro das possibilidades de navegação fornecidas pelo autor, permitindo assim uma variada interpretação da realidade (Amorim & Baldi, 2013). Para este efeito, é criada uma base de dados pesquisável e através desta os autores “*aspiram e tentam retratar uma realidade*” (idem, p. 12).

Amorim e Baldi (2013) referem que:

No modo hipertextual, do ponto de vista do autor, este cria os cenários, as ligações possíveis na base de dados e o utilizador escolhe as rotas. A realidade não é mais uma cocriação, que acontece através de uma conversa mútua entre o utilizador e o autor, mas um conjunto de possibilidades onde o utilizador deixa de ser um participante, como no modo conversação, e passa a ser um convidado. (Amorim & Baldi, 2013, p. 11 e 12)

O *participative mode* (modo participativo) conta com a participação do utilizador para criar uma aberta e evolutiva base de dados com diversos conteúdos. Este é um processo criativo que inclui o utilizador no processo da estrutura do documentário. Gaudenzi explica o nível de participação que o utilizador poderá ter em cada projeto, fornecendo alguns exemplos de trabalhos:

(...) in participative documentaries the user can be involved during the production process – by for example editing online (see RiP: a Remix Manifesto, Gaylor, 2004–2009) or shooting in the streets (see 18 Days in Egypt, Mehta and Elayat, 2011) – or during the launch and distribution process (e.g. by answering questions online, like in 6 Billion Others (Arthus-Bertrand, 2009), or by sending material and helping translating it as in the Global Lives Project (Harris, 2010). (Aston & Gaudenzi, 2012, p. 127).

O *experiential mode* (modo experiencial) leva os utilizadores a um espaço físico e cria uma experiência que desafia os seus sentidos e a sua percepção do mundo (Aston & Gaudenzi, 2012). *Rider Spoke* é um exemplo de um documentário interativo locativo e Amorim & Baldi (2013) descrevem o seu processo de interação:

(...) os utilizadores munidos de uma bicicleta equipada com um smartphone com GPS e auriculares são convidados a ir para Barbican, um centro cultural em Londres. O participante sai para as ruas de Londres, onde à medida que se desloca vai ouvindo as direções dadas pelo dispositivo.” (idem, p. 16)

Nas histórias experienciais é a localização num espaço físico que “*abre as possibilidades da história ao utilizador, pois é o posicionamento do corpo, que permite o acesso ao conteúdo digital.*” (idem, p. 16).

Cada um dos modos de interação apresentados permite uma diferente construção da “realidade” e uma diferente dinâmica com o utilizador, o autor e o objecto no seu contexto (Aston & Gaudenzi, 2012). Após uma análise das possibilidades e das potencialidades de cada modo de interação, para o presente Webdocumentário seleccionou-se o modo *hipertextual*. Portanto, o modo *hipertextual* permite que o utilizador construa o seu próprio leque de percursos (mais ou menos coerentes entre si) no interior do Webdocumentário “Olhares Sonhadores” e dos respetivos conteúdos audiovisuais e, desta forma, proporcionando uma variada reinterpretação/reconstrução da realidade apresentada.

2.3 – Referências e influências visuais

Para o presente trabalho de investigação, foi concretizada uma pesquisa sobre os projetos e obras audiovisuais mais importantes no âmbito da intervenção social e artística, da participação coletiva e colaborativa de crianças e da utilização da arte como forma de compreensão e possível alteração de uma determinada realidade social. A procura por projetos audiovisuais, funcionou como um estudo visual e uma referência

para o desenvolvimento do presente projeto e uma reflexão sobre as possíveis abordagens de trabalho com as crianças.

Neste âmbito, foram analisados e visionados sete trabalhos audiovisuais (três curtas-metragens, três longas-metragens e um Webdocumentário). O resultado da pesquisa apresenta-se abaixo:

Conhecimento de um determinado assunto que afeta a sua comunidade e a sua visão sobre o mesmo:

Exemplo:

Curta-metragem documental "Sobre Utopias Vivas"

Link de acesso: <http://curtadoc.tv/curta/infancia/utopias-vivo/>

Realização e Produção: "Monstruo del palo"

País: Argentina

Ano: 2012



Figura 5 - Still do filme "Sobre Utopias Vivas".

Sinopse: O projeto "Sobre Utopias Vivas" conta com as opiniões de crianças sobre temas como a justiça, a luta social, as organizações sociais e sobre a luta dos militantes sociais Darío Kosteki e Maximiliano Santillán, ambos assassinados em Buenos Aires em 2002.

Consciência sobre a sua condição social e a exposição dessa determinada realidade:

Exemplo:

Curta-metragem "No meu Palanque"

Link de acesso: <http://curtadoc.tv/curta/direitos-humanos/palanque/>

Realização e Produção: Victor Carrera

País: Equador

Ano: 2009



Figura 6 - Still do filme “No meu palanque”.

Sinopse: A curta-metragem documental “No meu palanque” denuncia a realidade social de miséria e sofrimento de crianças que dormem nas ruas e no Parque Carolina, no Equador. Com este projeto audiovisual, é possível identificar as dificuldades diárias destas crianças, perceber quais são os seus sonhos e as suas vontades de mudança.

A utilização da Arte como agente para a tomada de consciência sobre a sua realidade e para uma possível transformação social:

Exemplo 1:

Webdocumentário “Janela Periférica”

Link de acesso: <http://janelaperiferica.com.br/>

Realização e Produção: Janela Periférica, Andi – Comunicação e Direitos, Programa InFormação e com a colaboração das crianças

País: Brasil

Ano: 2013



Figura 7 - Still do Webdocumentário “Janela Periférica”.

Sinopse: A “Janela Periférica” é um Webdocumentário que conta com a participação direta das crianças nas várias fases de produção do mesmo. As crianças são estimuladas a intervir de forma criativa e ativa na criação de conteúdo audiovisual sobre o seu contexto social e o seu próprio espaço habitacional.

Exemplo 2:

Longa-metragem documental “Born into Brothels”

Link de acesso: <http://www.kids-with-cameras.org/bornintobrothels/>

Realização e Produção: Zana Briski e Ross Kauffman;

País: Estados Unidos da América (E.U.A.) e Índia

Ano: 2004



Figura 8 - Still do documentário “Born into Brothels”.

Sinopse: “Born into Brothels” dá a conhecer os filhos das mulheres prostitutas do “Red Light District” de Calcutá (Índia), através das suas fotografias e dos seus testemunhos. A fotógrafa e realizadora Zana Briski ensina as crianças a fotografarem as suas próprias vidas e o meio onde vivem. Esta longa-metragem foi galardoada com o 77º óscar para melhor documentário.

Exemplo 3:

Longa-metragem documental “Chain Camera”

Link de acesso: <http://kirbydick.com/chaincamera.html>

Realização: Kirby Dick

Produção: HBO Documentary Films

País: Estados Unidos da América (E.U.A.)

Ano: 2001



Figura 9 - Still do documentário “Chain Camera”.

Sinopse: Em agosto de 1999, dez estudantes da escola “Los Angeles High School”, nos Estados Unidos da América, receberam uma câmara de vídeo para filmarem as suas vidas sem nenhuma restrição. Após uma semana, as câmaras foram dadas a dez novos estudantes, que filmaram a sua vida também durante uma semana. Esta passagem das câmaras de vídeo foi realizada durante o período de um ano. As imagens captadas por estes adolescentes resultaram na longa-metragem documental “Chain Camera” - um autorretrato da vida urbana desta comunidade.

Exemplo 4:

Longa-metragem documental “No Loitering”

Link de acesso: <http://www.newdaydigital.com/No-Loitering.html>

Realização: Ellen Frankenstein

Produção: Frankenstein Productions

País: Estados Unidos da América (E.U.A.)

Ano: 2005



Figura 10 - Still do filme “No Loitering”.

Sinopse: A realizadora Ellen Frankenstein contou com a colaboração técnica e artística de um grupo de adolescentes, da vila de Sitka no Alaska, para a concretização do filme documental “No Loitering”. A história deste filme documental mostra um retrato íntimo do mundo deste jovens e as suas respetivas possibilidades, tratando assuntos como a violência.

Exemplo 5:

Curta-metragem documental “Morri na Maré”

Link de acesso: <http://vimeo.com/88774662>

Realização: Marie Naudascher e Patrik Vanier

Produção: Agência Pública

País: Brasil

Ano: 2014



Figura 11 - Still do filme “Morri na Maré”.

Sinopse: “Morri na Maré” é um documentário sobre o impacto da violência sobre as crianças da favela Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, contado a partir da visão delas.

Foi realizado por dois jornalistas franceses, Marie Naudascher e Patrick Vanier, ambos radicados no Brasil.

As obras audiovisuais referidas anteriormente originaram resultados e experiências importantes, como por exemplo:

- A compreensão e consciencialização de uma realidade social através da arte;
- O contacto com a expressão artística por parte das crianças;
- A arte audiovisual disponível para a comunidade utilizar e explorar;
- Denúncia de situações de pobreza e violência;
- Visibilidade e importância dadas às crianças mais desfavorecidas;
- A visão particular da criança sobre o seu contexto social e familiar.

2.4 – A arte audiovisual como forma de autorrepresentação

Um dos propósitos principais do presente trabalho de investigação foi possibilitar às crianças da escola e do bairro de São Tomé o contacto e a experimentação com a arte audiovisual, para que desta forma conseguissem comunicar as suas aspirações e vontades. Deste modo, foram desenvolvidas diversas atividades em colaboração com o grupo participante, que serão explicadas no capítulo nº 4, para estimular o conhecimento técnico e uma relação de proximidade com o Vídeo, o Cinema, a Fotografia e o Som. Após este processo de familiarização e aprendizagem, as crianças foram incentivadas a autorrepresentarem-se através de um meio audiovisual, neste caso, a câmara de filmar.

No período entre abril e junho de 2015, o grupo de crianças participante teve a oportunidade de levar para o seu espaço e ambiente familiar uma câmara de filmar para registar os momentos/acontecimentos mais importantes da sua rotina. Cada criança utilizou a câmara de filmar durante uma semana fora do contexto escolar e sem o apoio da investigadora, portanto, de forma autónoma. Com isto, tencionou-se que as crianças fossem atores sociais ativos e intervenientes no processo de construção e criação de

visões importantes para o Webdocumentário, produzindo conteúdo videográfico sobre as suas próprias vidas.

A utilização da câmara de filmar num ambiente doméstico, ou de outro tipo, permitiu que as crianças captassem e revelassem as diversas realidades e contextos em que estão inseridas.

O facto da captura das imagens in loco parece também ser um fator constantemente presente em documentarismo. Os personagens retratados são sujeitos, reais do mundo real, e são chamados de atores sociais. Normalmente os discursos e as imagens destes atores têm como cenário o meio ambiente que os rodeia. (Amorim & Baldi, 2013, p. 3 e 4)

Portanto, cada criança teve a oportunidade de explorar e de procurar na sua vida os instantes e as ocasiões que lhes eram mais importantes. Além desta procura pelo significado daquilo que seria considerável nas suas rotinas, simultaneamente manifestam nos pequenos filmes concretizados interesses e aspetos das suas personalidades.

Os filmes produzidos pelas crianças foram designados de *home videos*. No caso do *home video* realizado pela Joana (7 anos), podemos observar momentos que esta captou em que demonstra o seu interesse pelo canto e pela prática de *ballet*.

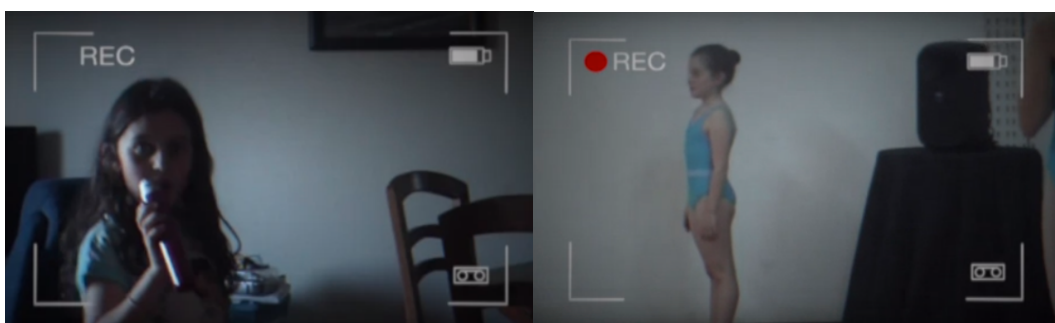


Figura 12 – À esquerda frame do *home video* da Joana a cantar e à direita a praticar *ballet*.

Amorim e Baldi (2013) escrevem que “O género documentário surgiu mesmo com o intuito de representar a realidade. No entanto, os documentários apenas e só representam essa realidade através do ponto de vista do autor.” (Amorim & Baldi, 2013,

p. 4). Neste caso, o ponto de vista do presente Webdocumentário, como já foi exposto no capítulo sobre a metodologia, não advém apenas de um autor que não pertence à comunidade e à realidade que é estudada e registrada, mas também dos elementos representados que se emancipam e autorrepresentam-se – revelando-se através da utilização da câmara de filmar.

Os filmes realizados pelas crianças neste âmbito podem ser visualizados *online* no capítulo sobre as potencialidades criativas da arte audiovisual, com o título de *home videos*.

2.5 – A técnica e a estética da realização audiovisual

O projeto “Olhares Sonhadores” procurou por produzir uma linguagem estética que representasse, transmitisse e comunicasse pela via audiovisual as ambiências nas quais estavam inseridas as crianças, desenvolvida através de um cuidado técnico e artístico. A respeito do cinema e da sua estética, Betton (1987) declara que é:

Uma forma de expressão tão ampla quanto as outras linguagens (literatura, teatro, etc.), bastante elaborada e específica. Fazer um filme é organizar uma série de elementos espetaculares a fim de proporcionar uma visão estética, objetiva, subjetiva ou poética do mundo. (Betton, 1987, p. 3).

No que concerne à realização audiovisual, foram adotados vários pontos de vista na colocação da câmara de filmar para a captação e concretização visual de determinadas ações e ambientes.

Michael Rabiger (2004) define o ponto de vista não apenas como algo cognitivo, mas também físico e emocional:

Although a POV shot will be a literal, physical viewpoint, the phrase point of view on its own usually denotes the impression one gets, reading a story or watching a film, of the emotional and psychological point of view through which the story is being experienced. Sometimes, depending on

context, it will refer to something like a Marxist or Freudian outlook being used as a tool of social or psychological analysis. (Rabiger, 2004, pág. 64, 65).

No género documental a linguagem estética poderá ser conseguida através do uso do ponto de vista que:

(...) é expressado por diferentes formas, desde os ângulos e enquadramentos usados até uma edição sequencial de diferentes media – vídeos, imagens, sons, música, comentários e grafismos. (Amorim & Baldi, 2013, p. 3 e 4)

Na prática do cinema documental poderão ser escolhidos e seguidos vários pontos de vista na captação de determinada ação ou interação com os diferentes protagonistas/personagens. O diagrama apresentado abaixo representa o cinema direto ou cinema de observação, no qual a câmara capta a ação tentando interferir o menos possível com a respetiva (Rabiger, 2004).

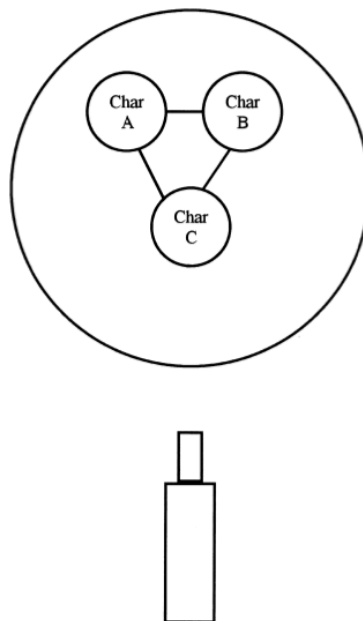


Figura 13 – Diagrama de representação do cinema direto ou cinema de observação (Rabiger, 2004).

No decorrer do processo de filmagens do presente projeto foi utilizada a técnica de cinema de observação em vários contextos, como por exemplo, no caso da sessão de *Photovoice*, que foi realizada com o grupo de crianças participante. Optou-se por este modo de realização visto ser importante registrar as opiniões e observar a conversa do grupo sem intervenção e participação direta da câmara de filmar. Desta forma, foi possível olhar atentamente para a discussão e partilha de ideias realizada entre as crianças e a investigadora.



Figura 14 – Sessão de *Photovoice*.

A respeito do cinema de observação Lacerda (2015) comenta que:

(...) é frequentemente descrito, de um modo equivocado e ingénuo, como um realizador a andar com uma câmara atrás de pessoas à espera que algo aconteça e tem vindo a ser preterido a favor de outras abordagens mais “elaboradas”, como o filme-ensaio. Observational Cinema leva-nos à essência desta sensibilidade cinematográfica e relembra-nos a importância do olhar na construção, transmissão e corporalização do conhecimento. Nesse sentido, é um singelo e complexo regresso ao que é essencial ao ser humano e um importante contributo para todos os

interessados no cinema, dentro ou fora da antropologia. (Lacerda, 2015, pág. 148).

A técnica de cinema de observação foi também utilizada na sessão de cinema com o filme de Charlie Chaplin, com o objetivo de registrar as reações e as expressões das crianças ao visualizarem pela primeira vez uma curta-metragem de cinema mudo.



Figura 15 – Sessão de cinema mudo.

A propósito do posicionamento da câmara de filmar Michael Rabiger (2004) acrescenta que:

Every camera setup involves collecting evidence, and how you do it will convey different kinds of meaning to your audience, or jury. You must first choose between two major approaches outlined in the last chapter. One we said is strictly observational; the other is participatory and allows the crew to intercede. To quietly observe the aggression between children playing in a schoolyard is more telling than interrupting their spontaneous activities to ask them to play a competitive game and hoping they do it aggressively. (Rabiger, 2004, pág. 63).

Ao nível da realização foi também explorada a técnica de cinema de participação ou *cinema vérité*, na qual a câmara de filmar esteve presente discretamente e simultaneamente incentivou a criação de respostas e situações entre os intervenientes (Rabiger, 2004).

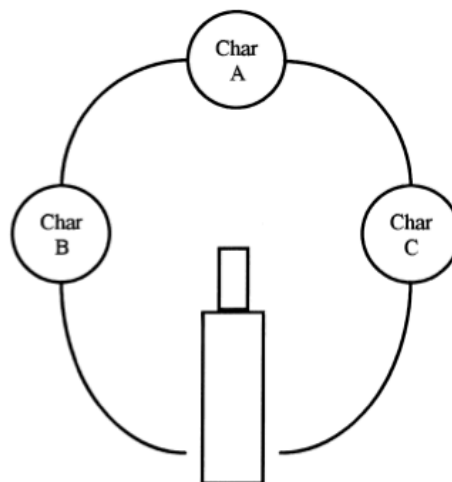


Figura 16 – Diagrama de representação do *cinéma vérité* ou cinema de participação (Rabiger, 2004).

Nas atividades de fotografia e cinema de animação, desenvolvidas em colaboração com o grupo de crianças, foi utilizada a técnica de *cinéma vérité*.



Figura 17 – Oficina de Cinema de Animação e Fotografia.

Nas atividades que foram realizadas no exterior, como foi o caso do *Photovoice* que foi concretizado pelo bairro, foi selecionado o tipo de realização de ponto de vista pessoal (POV – *point of view*).

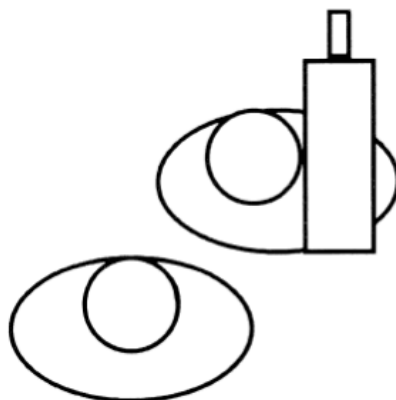


Figura 18 – Diagrama de representação do ponto de vista pessoal (Rabiger, 2004).

Com a técnica do ponto de vista pessoal, o realizador está atrás da câmara de filmar e este poderá aparecer/tornar-se visível diante da mesma e integrar desta forma o filme (Rabiger, 2004). Nas obras cinematográficas de Michael Moore como *Roger and Me* (1989) e *Bowling for Columbine* (2002) poderá encontrar-se este estilo de realização, em que o próprio mostra-se como um “homem comum” à procura de respostas (Rabiger, 2004).

2.5.1 – Planos e composição cinemática

No sentido de enquadrar o grupo de crianças num determinado espaço e captar toda a ação simultânea do grupo, foram realizados vários planos com um campo de visão mais alargado, como por exemplo, planos de conjunto (PC) e planos gerais (PG). Marner (2010) defende que o plano geral, para além de localizar e mostrar a ação dando uma perspetiva mais vasta, é também capaz de “*destacar uma pessoa do ambiente que a envolve, apresentando, assim, em termos visuais uma interpretação eminentemente filosófica.*” (Marner, 2010, p. 89).

Exemplos de planos gerais que foram concretizados:



Figura 19 – À esquerda plano geral da oficina de fotografia e cinema de animação. À direita plano geral da sessão de *photovoice* no bairro de São de Tomé.

De acordo com Marner (2010) os planos de conjunto fornecem mais detalhes da ação humana e, por sua vez, menos conhecimento da atmosfera em que os protagonistas se enquadram.

Exemplos de planos de conjunto que foram executados num ambiente exterior:



Figura 20 – À esquerda plano de conjunto de uma sessão de trabalho com as crianças na escola. À direita plano de conjunto da sessão de *photovoice* no bairro de São de Tomé.

Os planos médios (PM) suprimem o fundo da ação e evidenciam a figura humana (Marner, 2010).

Exemplos de planos médios realizados:



Figura 21 – À esquerda plano médio realizado no recreio da escola para uma entrevista improvisada. À direita plano médio concretizado no interior da escola para uma entrevista improvisada.

Relativamente à composição cinemática dos planos, procurou-se criar imagens equilibradas quanto à distribuição dos elementos no enquadramento fílmico. Marner (2010) explica que:

(...) os planos devem ser vistos como fragmentos de uma única continuidade que facilite ao público a compreensão do fundamental de uma cena e lhe dê a possibilidade de relacioná-la com as estruturas significantes apresentadas noutras. (Marner, 2010, p. 99).

2.5.2 – Direção de fotografia

Quanto à direção de fotografia, procurou-se utilizar e aproveitar da melhor forma a iluminação existente nos diversos espaços interiores e exteriores: *“Because the screen in the motion picture theatre is a one-dimensional flat surface, it is imperative that we photograph everything from an angle from which most surfaces of the subject are visible to the camera.”* (Alton, 1995, p. 30). Tal como Alton (1995) refere no seu livro *“Painting with Light”*, é essencial que a ação seja captada do melhor ângulo possível de modo a que as personagens e os objetos de determinado contexto estejam bem iluminados.

No exterior foi utilizada a iluminação natural e quanto à iluminação dos espaços interiores foi aproveitada a luz artificial do próprio local.

No que diz respeito ao propósito da iluminação, Alton (1995) define-a quanto à quantidade e à qualidade.

In lighting for quantity we light for exposure, to make certain that a sufficient amount of light reaches every corner of the set, and that it is properly balanced, in order that no part of the film shall be underexposed or overexposed. In lighting for quality, we strive to bring out the following values:

- 1. Orientation—to enable the audience to see where the story is taking place*
- 2. Mood or feeling (season of year and time of day)*
- 3. Pictorial beauty, aesthetic pleasure*
- 4. Depth, perspective, third-dimensional illusion (Alton, 1995, p. 32).*

Relativamente ao presente projeto audiovisual, a qualidade de iluminação empregue foi a de orientação - no sentido de revelar os espaços e os intervenientes do melhor alinhamento. Por outro lado, foi também procurada uma iluminação homogénea das ações captadas. A iluminação homogénea *“é a mais favorável ao vídeo – em que não há problemas de registo nem das sombras nem das luzes altas.”* (Marner, 2010, p. 103).



Figura 22 – À esquerda plano realizado no exterior do bairro de São Tomé. À direita plano concretizado no interior da escola EB1/JI de São Tomé.

Na figura acima à esquerda, observa-se um dos planos concretizados utilizando apenas a luz natural. A melhor iluminação encontrada para a concretização desta imagem foi realizada através do equilíbrio do valor de diafragma entre a porção dos elementos que estão à sombra e a outra parte que está a ser iluminada diretamente com a luz do sol.

Na imagem acima à direita, temos um exemplo de um enquadramento efetuado no interior da biblioteca da escola de São Tomé. A iluminação do plano da direita é artificial, embora uma pequena parte da luz do espaço também seja de origem natural, através das janelas que permitem a entrada da luz solar. Para esta situação filmada no interior da escola, procurou-se definir um valor de diafragma, ISO e velocidade de obturação que fossem capazes de oferecer uma correta exposição dos elementos presentes no enquadramento.

No caso das filmagens realizadas no exterior e com o respetivo recurso à luz natural, foi sempre necessário corrigir e modificar o valor de diafragma, durante o processo, para assim obter-se uma exposição correta da própria ação. O valor de diafragma é um dos fatores mais preponderantes e influentes para a obtenção de uma profundidade de campo “alta” ou “baixa”. A profundidade de campo é um agente importante para a estética visual do documentário. De um ponto de vista técnico, a definição de profundidade de campo é a seguinte: *“a zona de nitidez que (para uma focal e um diafragma determinados) se estende para a frente e para trás do plano de focagem.”* (Martin, 2005, pág. 207).

Relativamente à captação de imagem dos “Olhares Sonhadores”, optou-se por uma profundidade de campo “alta”, ou seja, nos planos realizados poderemos encontrar na sua generalidade vários itens e elementos da ação devidamente focados e nítidos e *“o recurso à profundidade de campo permite uma realização “sintética” em que as deslocações no enquadramento tendem a substituir-se à mudança de plano e ao movimento da câmara.”* (Martin, 2005, pág. 210). No entanto, nos enquadramentos mais próximos dos protagonistas, por vezes, poderá visualizar-se uma profundidade de campo mais “baixa”.

Relativamente à profundidade de campo, Martin (2005) explica que:

Se fosse necessário justificar o prestígio da profundidade de campo, seria suficiente notar que ela corresponde à vocação dinâmica e exploradora do olhar humano, que fixa e pesquisa numa direção rigorosa (por causa da estreiteza do seu campo de nitidez) e segundo distâncias muito variadas (devido ao seu poder de adaptação). No teatro, percorremos o

palco com o olhar para fixarmos o nosso centro de interesse: a câmara, pelo contrário, lança a luz na profundidade do mundo e das coisas. (Martin, 2005, pág. 208).

2.5.3 – Direção de som

A direção de som foi planeada para captar da melhor forma a voz e os respetivos diálogos produzidos pelas crianças. Sendo assim, procurou-se sempre que possível procurar locais que fossem isolados de possíveis ruídos ou interferências que pudessem colocar em causa a compreensão e a audibilidade das vozes. Quanto ao registo da voz, Chion (2011) afirma que *“aquilo que se procura obter quando a captamos não é tanto a fidelidade acústica ao seu timbre original, mas a garantia de uma inteligibilidade clara das palavras pronunciadas.”* (Chion, 2011, p. 13).

No que diz respeito à seleção musical que está manifesta em alguns micro filmes do presente Webdocumentário, esta foi utilizada na fase de edição e pós-produção e teve como finalidade criar um efeito empático. Por consequência, poderá afirmar-se que foi aplicada *música empática* em determinadas situações retratadas no presente projeto audiovisual. Chion (2011) explica que a *música empática*:

(...) exprime diretamente a sua participação na emoção da cena, dando o ritmo, o tom e o fraseado adaptados, isto evidentemente em função dos códigos culturais da tristeza, da alegria, da emoção e do movimento. Podemos então falar de música empática (do termo empatia: faculdade de partilhar os sentimentos dos outros). (Chion, 2011, p. 14).

Capítulo 3: O Bairro, a Escola e as Crianças

3.1 – História e contexto social do bairro e da escola EB1/JI de São Tomé

O presente capítulo pretende relatar sucintamente a história e delinear o contexto social do bairro e da escola EB1/JI de São Tomé, ambos localizados na freguesia de Paranhos do concelho do Porto. Conforme os censos de 2011³, Paranhos é a 5ª maior freguesia do país e a maior do concelho do Porto, tal como demonstra o gráfico referido abaixo.

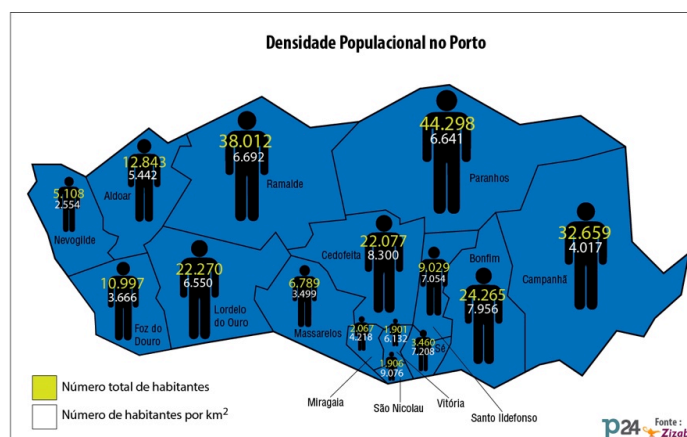


Figura 23 - Gráfico da densidade populacional no Porto.

Fonte: <http://www.jfparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>

Como é possível observar no gráfico apresentado abaixo, a população de Paranhos é constituída maioritariamente por adultos (55,1%), depois seguem-se a 3ª idade (23,7%), os jovens (14,5%) e as crianças (6,7%).

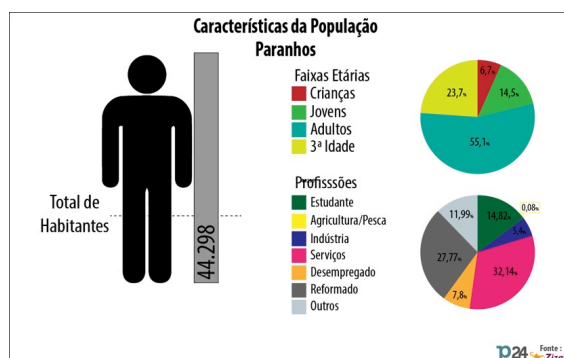


Figura 24 - Gráfico das características da população de Paranhos.

Fonte: <http://www.jfparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>

³ Informação recolhida no Website da junta de freguesia de Paranhos: <http://www.jfparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>

O gráfico que se segue revela o número de crianças por tipo de núcleo familiar, residentes em Paranhos. Com base nos dados podemos afirmar que 50% das crianças da freguesia se encontram em núcleos de casal de direito com filhos, sendo que as restantes se encontram em núcleos de casal de facto com filhos e núcleos monoparentais.

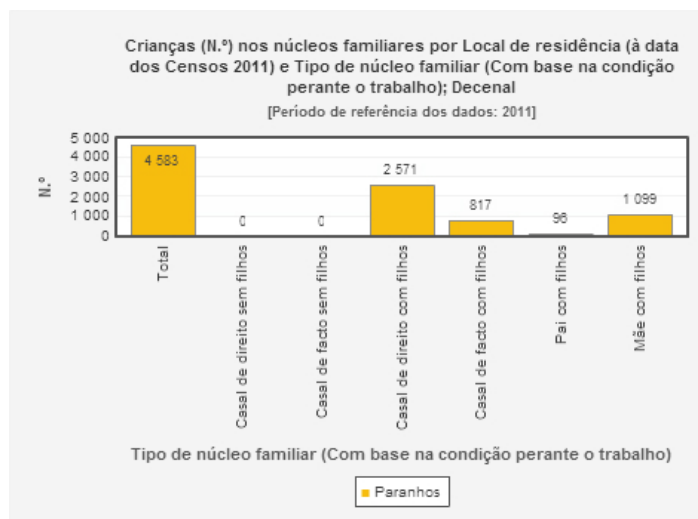


Figura 25 - Gráfico dos núcleos familiares.

Fonte: <http://www.jfparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>

No gráfico abaixo pode observar-se que a taxa de abandono escolar da freguesia de Paranhos (1,41%) é inferior à da taxa nacional (1,58%).

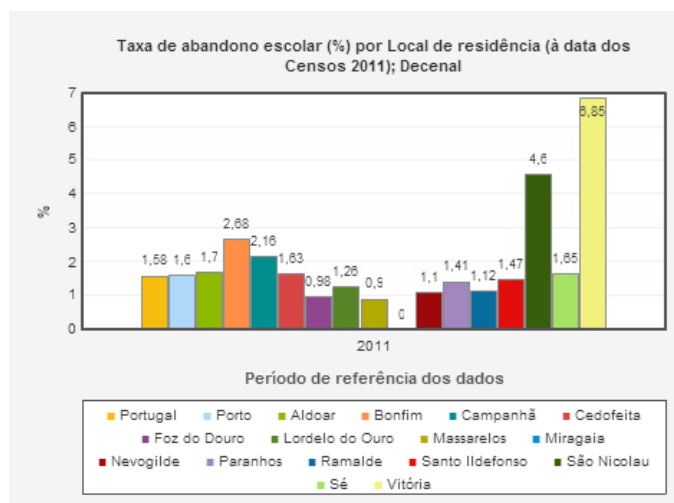


Figura 26 - Gráfico da taxa de abandono escolar em percentagem (%).

Fonte: <http://www.jfparanhos-porto.pt/a-freguesia-info-censos>

Relativamente ao bairro de São Tomé, segundo informação encontrada *online* no Website do Sistema de Informação para o Património Arquitectónico (SIPA)⁴, este é constituído por um conjunto de blocos de habitação multifamiliar, com um total de 490 frações de tipologias T2, T3, T4 e T5.



Figura 27 - O bairro e a escola EB1/JI de São Tomé (2015).

O bairro está localizado perto da estrada da Circunvalação e nos seus arredores estão o bairro do Carriçal, o bairro de casas económicas da Azenha, o bairro do Regado e o bairro de casas económicas do Amial. Nas proximidades do bairro de São Tomé estão também algumas instituições de ensino como o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) e a Universidade Portucalense Infante Dom Henrique.

⁴ Website do Sistema de Informação para o Património Arquitectónico (SIPA): http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=29517

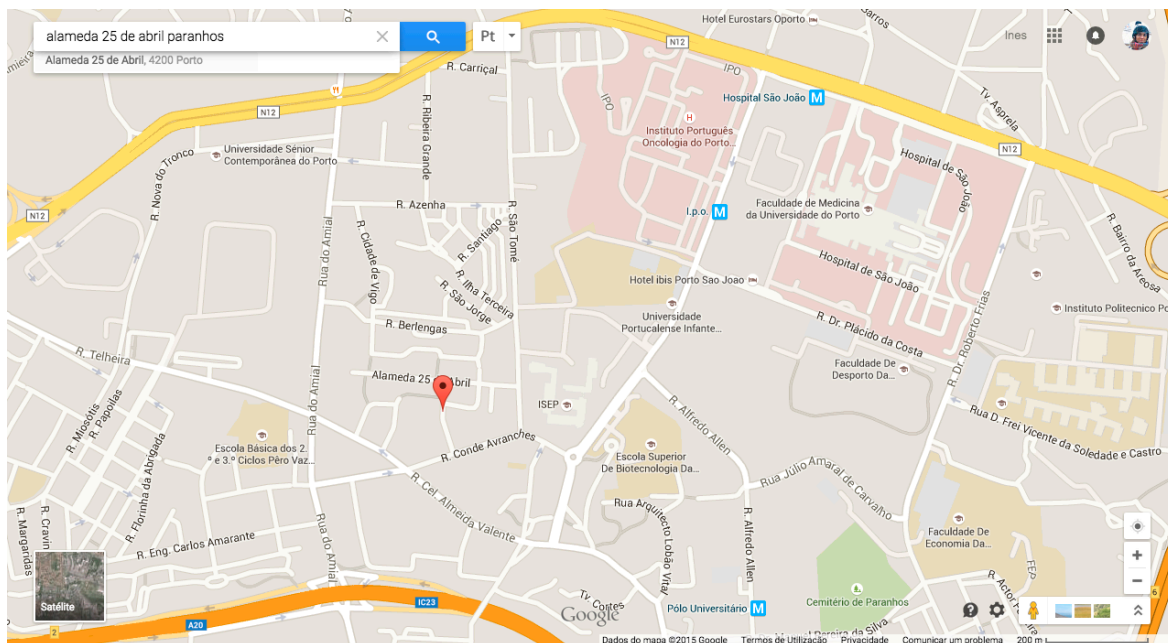


Figura 28 - Localização do bairro de São Tomé através do Google Maps.

O bairro de São Tomé dispõe também de uma ampla rede de transportes públicos, como é o caso do metro do Porto e dos autocarros da STCP. O referido bairro está inserido numa zona de grande proximidade com o Hospital de S. João, o Instituto Português de Oncologia (IPO), o comércio tradicional, a restauração e a hotelaria.



Figura 29 - O bairro de São Tomé (2015).

No que concerne à escola EB1/JI de São Tomé, esta está inserida no agrupamento vertical Pêro Vaz de Caminha que foi constituído em julho de 2003. A Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha, a Escola EB1/JI da Agra, a Escola EB1 da Azenha e a Escola EB1/JI dos Miosótiis também fazem parte do referido agrupamento.



Figura 30 - Parte exterior da escola EB1/JI de São Tomé (2015).



Figura 31 - Entrada principal da escola EB1/JI de São Tomé (2015).

A escola EB1/JI de São Tomé está localizada na Travessa Conde de Avranches, no interior do bairro de São Tomé. Consoante informação encontrada no site do agrupamento vertical Pêro Vaz de Caminha⁵, os alunos da escola referida são na sua maioria residentes do bairro ou com ligações a familiares que habitam no respetivo.

A escola EB1/JI de S. Tomé é constituída por dois pisos e os alunos têm à sua disposição, além das salas do pré-escolar e do 1º ciclo, um refeitório, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de apoio, um ginásio, um campo de jogos e uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência.

Quanto aos alunos que frequentam o agrupamento de escolas vertical Pêro Vaz de Caminha e segundo informação encontrada no site do respetivo agrupamento, poderá afirmar-se que estes são o reflexo da heterogeneidade da população que habita na freguesia de Paranhos. Tendo em conta também que existe um grupo preponderante de alunos que é proveniente dos diversos bairros sociais da zona envolvente.

No seguimento da presente investigação e a propósito da realidade e contexto social dos alunos da escola EB1/JI de São Tomé, foi realizada uma entrevista à coordenadora e professora da turma do 2º ano “A” - Maria da Graça Pinheiro e à professora da turma do 4º ano - Joana Lickfold.

No que diz respeito ao meio social dos alunos da escola de São Tomé, a professora Maria da Graça Pinheiro comenta que:

(...) o contexto é diversificado de certa forma sim. No entanto, há um grosso de alunos que vem de famílias com graves carências económicas e nota-se com dificuldades financeiras também. Eu acho que esse é um problema assim nítido e visível aqui na comunidade. (...) (M. G. Pinheiro, Entrevista, 30 de junho 2015).

Como a realidade da comunidade escolar é heterogénea poderá encontrar-se “(...) outros alunos que vêm de famílias digamos entre aspas e muito entre aspas, mais estabilizadas, mais regulares, mais normais.” (M. G. Pinheiro, Entrevista, 30 de junho 2015). Contrastando desta forma com um número elevado de famílias “de uma classe

⁵ Página online do agrupamento: <https://sites.google.com/site/aperovazcaminha/home/escolas>

social que se diz mais baixa... desempregados, um número muito elevado de famílias que estão desempregadas.” (M. G. Pinheiro, Entrevista, 30 de junho 2015).

As famílias mais carenciadas “(...) *também tendencialmente são essas as famílias que mais dificuldades, por vezes, criam à escola, porque também têm muito mais tempo livre com que pensar.*” (M. G. Pinheiro, Entrevista, 30 de junho 2015). Esta afirmação da professora Graça Pinheiro está de acordo com uma outra reflexão realizada pelo professor doutor e investigador João Queirós sobre as relações entre a escola e as famílias do bairro:

Esse é outro horizonte de perspetivação da realidade do bairro, que eu acho que também obviamente tem repercussões muito fortes sobre as crianças e sobre alguns segmentos das crianças, os segmentos mais empobrecidos, os segmentos das crianças com menos condições que ali depois na escola também traduzem essas dificuldades que vêm de casa. Ao mesmo tempo e isto aqui tenho até mostrado noutros contextos, a relação das famílias com a escola ao mesmo tempo estas maiores dificuldades tendem a dificultar a relação dessas famílias com a escola. (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

A propósito da realidade familiar mais desfavorecida das crianças e o respetivo reflexo em sala de aula, a professora Joana Lickfold comenta que:

A experiência que eu tenho aqui na escola é que as crianças gostam muito da escola, para elas estar na escola é melhor do que estar em casa, para a maioria delas, pelo menos é essa a experiência que eu tenho tido. Porque aqui têm atenção, porque aqui têm regras, porque aqui têm alguém que cuida delas. Sabem que têm amigos para poderem brincar e sabem que há sempre experiências novas. (J. Lickfold, Entrevista, 30 de junho 2015).

No que diz respeito a algumas crianças da escola de São Tomé, a professora/coordenadora Graça Pinheiro acrescenta que:

(...) são crianças com necessidades afetivas muito concretas,

emocionalmente são muito instáveis, de uma grande necessidade de afeto. Essa necessidade de afeto não é inteiramente conseguida na família, ou porque têm muita gente na família, às vezes são vários membros familiares dentro da própria casa, primos, tios e até mais irmãos. (M. G. Pinheiro, Entrevista, 30 de junho 2015).

Tendo como propósito o presente objeto de estudo - o bairro social de São Tomé, seria pertinente apresentar algumas definições relativas ao conceito de bairro social. A professora e investigadora Margarida Tavares da Conceição no seu trabalho, “A polissemia da palavra Bairro. Compilação de notas para o estudo do conceito de bairro.” de 2014, apresenta uma definição para a palavra bairro:

Assim, atualmente, é possível considerar como consensual que o bairro, ou um bairro é:

uma parte da cidade habitada, que apresenta características distintas que a tornam reconhecível face às restantes zonas urbanas, podendo tais características distintivas ser de várias ordens; apesar disso, trata-se sempre de um conjunto urbano com função residencial dominante, identificável pela diferenciação sociológica. (Conceição, 2014).

Em relação ao conceito de bairro social a autora Margarida Conceição, escreve ainda que:

Com efeito, na atualidade, uma das classificações mais correntes refere-se ao chamado bairro social. Neste quadro, mais do que a diferenciação sociológica evidente, o que está também na sua base é o empreendimento organizado de conjuntos habitacionais destinados a populações com baixos rendimentos (por vezes como processo de realojamento de famílias que viviam em habitações precárias) e em geral promovidos pela administração pública, com recurso a uma imagem arquitetónica homogênea e construção a custos controlados. (Conceição, 2014).

A autora Paula Guerra apresenta outro ponto de vista sobre a definição de bairro:

(...) é cenário e território de uma variedade de relacionamentos sociais, é um lugar de experiências partilhadas, tendo-se como referencial a identidade colectiva do Bairro. Neste contexto, as práticas de sociabilidade são, de certa forma, o móbil da história do bairro. Da sua maior grandeza depende a existência do bairro enquanto meio social com vida própria ou tão só de um conjunto de edifícios e ruas organizadas num espaço. (Guerra, 2002, p. 57).

No sentido de obter mais informações sobre o enquadramento histórico e social do bairro de S. Tomé, foi realizada uma entrevista aberta ao professor doutor e investigador João Queirós⁶. De acordo com João Queirós, a Câmara Municipal do Porto iniciou na década de 50 um projeto importante de construção de habitação social na cidade do Porto.

Foi o primeiro programa de habitação social, chamava-se o plano de melhoramentos para a cidade do Porto. 1956-1966 essa foi a primeira fase e nessa primeira fase, desses dez anos, a Câmara tomou a iniciativa de construir 6 mil casas para realojar pessoas das ilhas do porto, do centro do porto e pessoas provenientes de outros contextos degradados da cidade, barracas, etc. (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Os seis mil fogos foram construídos durante o período de dez anos (1956-1966).

(...) de seguida, em 1966 foi alinhavado o prolongamento do plano de melhoramentos, 2º plano de melhoramentos ou 2ª fase do plano de melhoramentos como se costuma dizer, que em 1967 em diante iria construir pelo menos mais 3 mil casas. Acabou por construir até mais, em processos que se arrastaram para lá do 25 de abril de 1974. (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Por consequência, para além da necessidade de realojar as pessoas que provinham de ilhas e de outras circunstâncias também precárias, verificou-se que seria indispensável

⁶ Informações sobre o professor doutor e investigador João Queirós:
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=3200654319071009>

construir habitação social para os próprios trabalhadores da Câmara Municipal do Porto. Naquela época, a grande maioria dos trabalhadores da Câmara do Porto viviam em condições degradantes e *“Então idealizou-se um bairro cuja finalidade seria fundamentalmente o alojamento de trabalhadores da câmara municipal do Porto.”* (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

O bairro de São Tomé começou a ser construído nos anos 70 e exatamente nesse período aconteceu a revolução de 25 de abril de 1974. Ainda em construção o bairro foi ocupado.

(...) é ocupado de forma massiva por famílias que residiam em muitos contextos da cidade do Porto. Ali nos bairros perto, casais que residiam com os pais e portanto casas com sobrelotação, pessoas que residiam nas ilhas das redondezas e depois um conjunto muito importante que ainda hoje marca o perfil social do bairro, um conjunto de pessoas retornadas, os chamados retornados, pessoas que tinham vindo das colónias, das ex-colónias portuguesas em África e que aos milhares na cidade do Porto estavam alojados em ilhas, em pensões, em casa de familiares, etc (...) (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

O período mais ativo de ocupação do bairro foi em setembro de 1975. Face à situação de ocupação, a Câmara Municipal do Porto deixa de ser proprietária do bairro de São Tomé e este passa a ser gerido pelo Fundo de Fomento à Habitação (FFH), portanto, a partir daquele momento este deixou de constituir um bairro camarário para ser um bairro estatal.

Haveria uma percentagem de casas que ficariam para ser entregues a trabalhadores municipais, a trabalhadores da câmara municipal do Porto, mas a gestão dessas casas e a gestão de todo o bairro, digamos o senhorio seria o estado através do Fundo de Fomento da Habitação. (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Entretanto, o Fundo de Fomento à Habitação (FFH) extinguiu-se em 1987 e foi constituído no mesmo ano o Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional do Estado (IGAPHE). Em 2002 existiu uma fusão do IGAPHE com o Instituto Nacional da

Habitação (INH) e em julho de 2007 quando foi criado o Instituto da Habitação e Reabilitação Urbana (IHRU) o bairro de São Tomé passou a ser propriedade desta organização.

Tendo em conta o contexto histórico do bairro, este apresenta uma realidade social heterogénea tal como João Queirós explica:

(...) este bairro tem esta particularidade quer pela sua ideia original e quer sobretudo que é o mais importante, pela maneira como ele nasceu e como foi ocupado, a maneira como foram distribuídas as casas, ele contempla dentro de si realidades muito diversas. (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

No que concerne ao ambiente socioeconómico e educativo das crianças do bairro de São Tomé, João Queirós refere que:

É importante se calhar do ponto de vista da intervenção sócioeducativa perceber que há ali provavelmente também crianças muito diversas umas das outras. Desde obviamente a criança que provém de uma família altamente descapitalizada com poucos recursos económicos, com uma relação muito distanciada com a escola, até famílias com ligações à economia subterrânea, etc, etc. Isso existe, nós verificamos isso. (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Em relação ao momento atual do bairro, João Queirós conta que:

(...) há 4 ou 5 notas que vale a pena ter em conta. Primeira um tendencial que é uma coisa comum há cidade do Porto e aos bairros em particular, um tendencial de envelhecimento da população. (...) Essa é uma realidade, uma realidade de um certo envelhecimento do bairro. Há uma realidade também que tem repercussões sociais, mas que é essencialmente uma realidade física digamos, que é a do envelhecimento do próprio bairro, do edificado, a própria degradação do edificado. O IHRU tem demonstrado grande incapacidade para realizar obras, incapacidade que se agravou e que tem a ver com falta de dinheiro e

com a incapacidade do próprio estado para intervir naquilo que é seu. (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Outro fator que influencia a intervenção do IHRU ao nível do edificado no bairro de São Tomé *“(...) tem também que ver com essa questão da venda das casas, se 50% das casas são vendidas ao seus ocupantes, se há 50% de arrendatários e 50% de proprietários, isto gera dificuldades de gestão até dessas pequenas obras.”* (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Na realidade atual do bairro de São Tomé é também possível encontrar um empobrecimento de algumas famílias.

(...) essencialmente os arrendatários e arrendatários com menores rendimentos, mais pobres, com menor instrução, desempregados ou com profissões mais precárias que por força também de fatores que não têm a ver com o bairro, fatores do nosso próprio país, a realidade do nosso país... (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Na entrevista realizada com o professor doutor e investigador João Queirós, este afirma que *“A diversidade do bairro não diminuiu, direi. Aliás, a própria situação de aquisição das casas por um lado fez com que emergissem essas dinâmicas, por exemplo, do arrendamento...”* (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Devido à proximidade de algumas instituições de ensino superior como é o caso do Instituto Superior de Engenharia (ISEP), tornou possível que alguns proprietários arrendassem as suas casas e *“(...) chamar ali a viver estudantes que temporariamente estão ali a viver ou outro tipo de pessoas que não acederiam àquelas habitações porque não se qualificariam para viverem num bairro de habitação social (...)”* (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

Concluindo, poderá referir-se que a heterogeneidade do bairro, que está presente na sua génese, poderá nem sempre ser um fator positivo para a comunidade, visto que:

Essa heterogeneidade sendo um ponto a aproveitar, um ponto positivo, à partida assim na nossa conceção inicial, se há famílias diferentes a

convivência pode ser interessante, se há crianças oriundas de países diferentes pode haver uma partilha intercomunitária interessante, mas também é verdade que essa diferença essa menor homogeneidade social também gera eventualmente, é uma hipótese, atritos, desinteligências, conflitualidade interidentitária, conflitualidade intercultural... (J. Queirós, Entrevista, 22 de junho 2015).

3.2 – Apresentação do grupo de crianças participante

A turma “A” do 2º ano da escola básica de São Tomé, do ano letivo 2014/2015, era constituída por 25 alunos. Visto ter existido um tempo e recursos demarcados para o desenvolvimento do presente projeto, concebeu-se que preferentemente as sessões de trabalho e as atividades artísticas fossem desenvolvidas por um grupo de 9 a 11 crianças. Para isto, existiu um processo de seleção a partir da referida turma. O procedimento de eleição para a constituição do grupo participante deste estudo decorreu da seguinte forma: a turma foi dividida pela respetiva professora em quatro grupos (três grupos constituídos por 6 crianças e um grupo composto por 7 crianças) no dia 2 de outubro de 2014. Posteriormente nos dias 9, 16 e 23 de outubro de 2014, foram realizadas sessões com os referidos grupos com o objetivo de conceder-lhes mais informações aprofundadas sobre o próprio projeto de investigação, de apresentar-lhes o equipamento audiovisual e assim compreender o interesse de cada criança em desenvolver o presente projeto em colaboração com a investigadora. Após a concretização das sessões referidas, foi ponderado pela investigadora a constituição do respetivo grupo participante. O projeto de investigação “Olhares Sonhadores” contou com 11 crianças, do 2º ano da turma “A”, da escola básica de São Tomé, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Apresenta-se abaixo uma tabela com uma breve informação sobre as idades e o local de residência das crianças que participaram no Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

O grupo de crianças participante no projeto “Olhares Sonhadores”	
Beatriz – 7 anos Local de habitação: No bairro de S. Tomé.	Afonso – 7 anos Local de habitação: No bairro de S. Tomé.
Joana – 7 anos Local de habitação: Não reside no bairro de São Tomé e com familiares residentes no bairro social do Carriçal (este localiza-se nas imediações do bairro de São Tomé).	Patrício – 7 anos Local de habitação: Reside no bairro social de Paranhos, perto do bairro de São Tomé.
Maria – 7 anos Local de habitação: Não reside no bairro de São Tomé. Avó materna e tio residem no respetivo bairro.	Pedro – 7 anos Local de habitação: No bairro de São Tomé.
Matilde – 7 anos Local de habitação: Não reside no bairro de São Tomé. Avós maternos residem no respetivo bairro.	Ricardo – 8 anos Local de habitação: No bairro de São Tomé.
Marta – 7 anos Local de habitação: Não reside no bairro de São Tomé. Avós maternos residem no respetivo bairro.	Rúben – 8 anos Local de habitação: No bairro de São Tomé.
Nádia – 7 anos Local de habitação: Não reside no bairro de São Tomé. Habita no bairro social de Paranhos.	

Tabela 1. O grupo participante do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”.

Capítulo 4: O Processo de Trabalho Colaborativo e as Competências Desenvolvidas

4.1 – Sessão de apresentação do projeto “Olhares Sonhadores”

A 1ª sessão de trabalho com as crianças realizou-se no dia 2 de outubro de 2014 e teve como objetivo a apresentação do projeto “Olhares Sonhadores” às mesmas. A atividade foi realizada em sala de aula com a presença da professora da respetiva turma.

As crianças também tiveram oportunidade de se apresentarem através de uma dinâmica de grupo lúdica. Cada criança escreveu o seu nome com as letras coloridas do alfabeto no quadro e escolheu a imagem correspondente à sua atividade/brincadeira preferida nos tempos livres. Foi assim realizado o registo audiovisual da apresentação individual de cada criança.

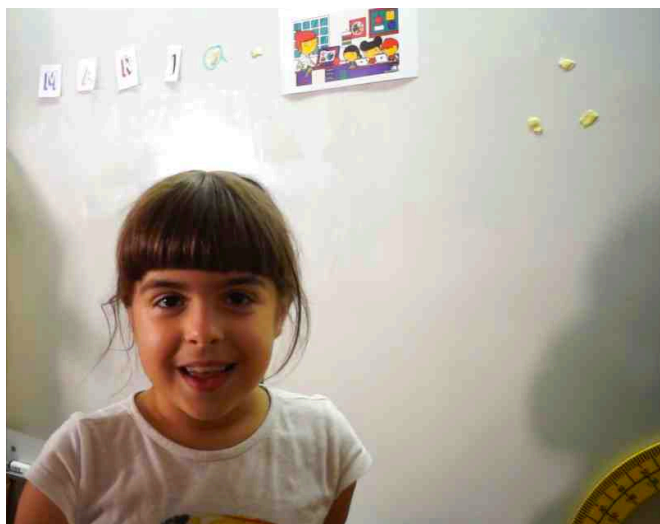


Figura 32 - Fotografia da Maria na sessão do dia 2 de outubro de 2014.

4.2 – A oficina de Fotografia e Cinema de Animação como um meio de exploração de novas formas de comunicação e expressão coletiva

Nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro, decorreu a oficina de cinema de animação e fotografia, cada sessão teve uma duração de cerca de 2 horas e 30 minutos. No ateliê artístico foram introduzidos conteúdos teórico-práticos relacionados com a área audiovisual, tendo como objetivo a aquisição de conhecimento, por parte das crianças, para a exploração e manipulação do equipamento tecnológico audiovisual em prol da concretização de um filme coletivo.

Metodologia - conteúdos e estrutura da oficina de Fotografia e Cinema de Animação:

De seguida vão-se apresentar, em forma de tópicos, os conteúdos programáticos e a estrutura da oficina de Fotografia e Cinema de Animação. A seguir de tal descrição implementar-se-á uma reflexão fundamentada sobre a metodologia indicada nas suas diferentes fases.

- **Sessão 1:**
- Breve introdução ao tema e aos objetivos da oficina;
- Demonstração dos brinquedos óticos: o taumatrópio e o *flipbook* (ou cinema de bolso).
- Cada criança teve a oportunidade de construir os seus brinquedos óticos, começando pelo taumatrópio e depois o *flipbook*. A criação destes objetos permitiu estabelecer uma relação com as origens do cinema de animação;
- As crianças também tiveram a oportunidade de visualizar três pequenos filmes, que utilizavam as técnicas de animação de *pixilação* e *stop motion*. Com o visionamento das curtas-metragens de animação foi possível introduzir os conceitos acima mencionados e explicar quais as diferenças entre ambos;
- Relativamente à fotografia, foi mencionado e esclarecido o termo *enquadramento*, recorrendo a uma abordagem mais lúdica através da utilização de uma figura desenhada chamada “Sr. Enquadramento”, que mostra as várias escalas de planos (plano de pé, grande plano...).



Figura 33 – As crianças a criarem os taumatrópios.

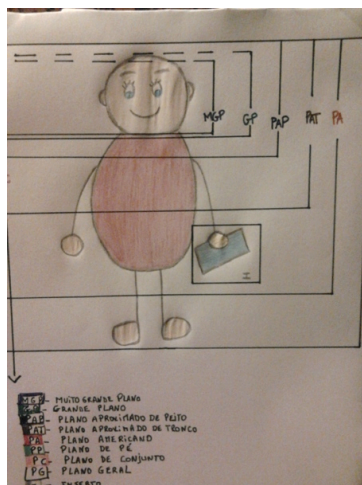


Figura 34 – O “Sr. Enquadramento” e as diversas escalas de planos.

- **Sessão 2:**
- Breve revisão do que foi tratado no último encontro;
- As crianças tiveram a oportunidade de lidar com o equipamento audiovisual – a câmara fotográfica, o monitor, o cabo disparador, o monopé e a claquete, para a concretização de um exercício fotográfico. O objetivo do trabalho foi fotografar um/a colega escolhendo uma escala de plano, como por exemplo, o *plano de pé*;
- Conversa com as crianças sobre as funções de alguns membros da equipa técnica. Para isso, foram reveladas figuras desenhadas em papel com elementos/objetos identificativos do respetivo cargo;
- Criação da história e das respetivas personagens. Definição das funções que cada criança iria desempenhar para a concretização do filme.



Figura 35 – As crianças a executarem um PAT (Plano Aproximado de Tronco).



Figura 36 – Desenho do cargo de Realizador(a).

- **Sessão 3:**
- Breve revisão dos conceitos abordados no último encontro;
- Conversa com o grupo sobre as motivações de quem concebe filmes e qual a importância dos mesmos;
- Foi também questionado às crianças se estas já tinham experienciado fotografar com uma câmara fotográfica, um telemóvel ou outro dispositivo eletrónico. No seguimento deste diálogo, o grupo foi também inquirido se já tinha utilizado um computador para executar algum tipo de tarefa. Todas as crianças afirmaram já terem fotografado, mas em relação ao uso do computador apenas duas confirmaram um contacto mais próximo com o respetivo;
- As crianças tiveram oportunidade de verificar todo o equipamento necessário à concretização do filme e relembrar a respetiva técnica de animação – a *pixilação*. Em seguida, iniciaram-se as filmagens das duas cenas planeadas;
- Concretização prática da história elaborada no último encontro, seguindo-se a captura e a edição do filme coletivo.



Figura 37 – A equipa a preparar-se para fotografar a cena 1.



Figura 38 – Set de filmagens.

As sessões de trabalho aqui apresentadas foram planeadas de modo a que existisse uma distribuição equilibrada entre os conteúdos teóricos e os assuntos práticos. Os participantes da atividade tiveram a oportunidade de compreender as origens do cinema de animação, através da concretização dos brinquedos óticos e das técnicas de animação mais recentes, como é o caso do *stop motion*.

De facto, é possível usar a imagem animada para estabelecer uma relação de continuidade na evolução do esquema técnico, dispositivos e funcionalidades, a partir da mão que utiliza uma ferramenta simples, como o lápis ou a tesoura, até ao registo, processamento e reprodução digitais, passando pelo brinquedo óptico e pelo registo/projecção óptico-químico-mecânicos da película. (Graça, 2008, parágrafo 29).

Os jogos óticos também foram importantes para mostrar às crianças as diferenças entre o processo da imagem em movimento em relação ao da imagem fixa (Alvarado, Galán, Álvarez, & Carrero, 2010).

A nível teórico foi também relevante ensinar ao grupo as várias escalas de plano/enquadramento, tal como referem as autoras Alvarado, Galán, Álvarez e Carrero (2010): *“Fazer a composição é organizar os elementos que formam a imagem em sua totalidade. Olhar pelo visor de uma máquina obriga de algum modo a seleccionar elementos, a cuidar dos vazios e a direccionar a visão para o mais importante”* (Alvarado, Galán, Álvarez, & Carrero, 2010, p. 70).

De forma lúdica, através de figuras desenhadas em papel, as crianças puderam observar e obter conhecimento sobre os vários cargos e respectivas funções da equipa técnica de um filme. Outro aspeto pertinente abordado ao nível teórico, foi a forma como os equipamentos deveriam ser tratados e manipulados. As crianças foram instruídas e sensibilizadas para saberem utilizar e cuidar/ tratar de maneira correta e responsável o material audiovisual. Este material técnico apresenta-se assim como um instrumento moldável, que deve ser conhecido nas suas potencialidades e limites para o tornar desafiante e criativo. Nesse sentido, tentou-se operacionalizar o convite hermenêutico e prático presente na *Filosofia da fotografia* de Vilém Flusser (cuja o título original no Brasil é mais emblemático: *A filosofia da caixa preta*), isso é, a tentativa de transformar os programas internos aos aparelhos tecnológicos (os *softwares*) num exercício de apropriação subjetiva de expressão livre.

A história para o filme coletivo surgiu da partilha de ideias e conversa entre o grupo de crianças e a investigadora. As crianças foram incentivadas a criar e a representar para a câmara uma situação que já tinham vivido e experienciado, procurando assim uma narrativa que fosse comum às experiências do respetivo grupo. *“Assim, por ser dinâmico e multissensorial o universo dos jovens, o trabalho com imagens dos meios tecnológicos de informação e comunicação possibilita-lhes a gratificação sensorial, visual e auditiva, permitindo-lhes que estabeleçam associações entre fatos e vivências.”* (Porto, 2006, p. 55).

O grupo teve a oportunidade de produzir e representar, através das tecnologias da comunicação audiovisual, aspetos da sua própria vivência, tornando-se assim autor, participativo e interveniente, na realidade retratada. Face à possibilidade de contarem as suas próprias histórias, as crianças transformam-se em *sujeitos culturais* tal como referem as autoras Arrelaro, Machado e Wiggers (2014): *“Para Girardello (2005) as crianças aprendem a tecer narrativamente suas experiências por meio das histórias lidas, ouvidas, e contadas livremente. Ao ouvir suas próprias histórias sendo contadas, vão-se constituindo como sujeitos culturais.”* (Arrelaro, Machado, & Wiggers, 2014, p. 3).

Competências trabalhadas na oficina de Fotografia e Cinema de Animação:

No que diz respeito à criação dos brinquedos óticos, foram utilizados vários materiais, tais como papel, lápis de cor e fios de lã. Relativamente às atividades de conceção do filme coletivo e da técnica de animação de pixilação, as crianças puderam usar uma câmara fotográfica, um monopé, uma claquete, um monitor e um cabo disparador.

Em consideração à edição do filme, foi utilizado um computador com acesso ao programa *Windows Movie Maker*.



Figura 39 – O grupo no momento da captura e edição do filme no computador.

A proximidade com a arte audiovisual permite o desenvolvimento de diversas competências. Tal como refere a autora Marina Estela Graça (2008), a produção de filmes potencia as capacidades sociais, artísticas e tecnológicas das crianças. A oficina de Fotografia e Cinema de Animação teve como objetivos a fomentação e estimulação dessas respetivas aptidões.

As competências sociais foram estimuladas através do trabalho em equipa em vista à concretização de um filme, trabalhando desta forma as relações interpessoais e aspetos relacionados com as responsabilidades, direitos e deveres de cada elemento do grupo (Graça, 2008).

Ao longo das sessões de trabalho, as crianças também puderam adquirir competências básicas ao nível da utilização da tecnologia audiovisual. A propósito dos meios audiovisuais a autora Ana Duarte (2012) comenta que: “*As crianças veem os meios audiovisuais como objetos lúdicos que lhes dão prazer para os utilizarem individualmente*

ou em grupo, e estes podem ser vistos como meios de transmissão de saberes e culturas” (Duarte, 2012, p. 5). Os conhecimentos tecnológicos foram alcançados através da experimentação e manipulação dos diversos equipamentos audiovisuais, como é o caso da câmara fotográfica, e da execução de exercícios específicos. *“O processo de realização de filmes com imagens animadas é tecnológico: exige a utilização de procedimentos suportados por máquinas de estirpe diversa (mecânicos, digitais, etc.).”* (Graça, 2008, parágrafo 29).

Relativamente à interação das crianças com a tecnologia, os autores Fantin e Rivoltella (2010) comentam que:

Afinal, diferentes pesquisas (FLORES, 2006; RIVOLTELLA, 2006; MORDUCHOWICZ, 2008) demonstram que o grande interesse das crianças pela Internet e pelas mídias eletrônicas não é só “interagir com o computador”, e sim a interação com outras crianças, através da tecnologia, pois o que interessa são os vínculos e não a interatividade em si. (Fantin & Rivoltella, 2010, p. 96).

A sensibilidade e a expressão artística foram trabalhadas e despertadas através do visionamento de filmes com as técnicas de animação estudadas e em conversas com o grupo sobre a importância dos filmes: *“O filme animado será tanto mais interessante quanto mais autênticas forem as substâncias e formas de expressão e de conteúdo envolvidas.”* (Graça, 2008, parágrafo 34).

A oficina artística igualmente proporcionou ao grupo a aquisição de competências ao nível das ferramentas digitais. A proximidade com as tecnologias de comunicação é um fator incontornável na atual sociedade, tal como refere a autora Graça (2008):

As ferramentas digitais fazem parte do nosso quotidiano. Quer queiramos quer não, a literacia digital é já imprescindível a fim de termos um papel activo na comunidade. Mais vale adquiri-la de forma divertida, criativa e funcional no contexto das nossas práticas comuns, tal como as metodologias da realização de documentos em imagem animada o permitem. (Graça, 2008, parágrafo 30).

Ainda relativamente à utilização dos media por parte das crianças, as autoras Arrelaro, Machado & Wiggers (2014) comentam que: *“Cabe acrescentar ainda a relevância que a mídia vem exercendo na educação das crianças de hoje. Diversos autores concordam que a mídia é um componente dominante da cultura infantil contemporânea (Fantin; Girardello, 2008; Belloni, 2010).”* (Arrelaro, Machado, & Wiggers, 2014, p. 8).

No que concerne ao processo de trabalho com as crianças, a autora Graça (2008) refere o seguinte:

Contudo, porque se trata também de construir um processo de trabalho com crianças em meio escolar, este deve apoiar-se no desenvolvimento de um modelo flexível de cooperação, na obtenção e partilha de conhecimentos entre alunos e na criação de um espaço de cumplicidades e de afectos. (Graça, 2008, parágrafo 32).

De um modo geral, as crianças envolveram-se nesta primeira oficina de Fotografia e Cinema de Animação de forma positiva, empenhando-se e participando ativamente na concretização das várias tarefas. O grupo participante conseguiu revelar alguma criatividade na partilha de ideias e na realização dos exercícios. No final da oficina, mostravam indicações de satisfatória destreza e manuseamento do equipamento audiovisual e de consciência sobre o próprio potencial criativo.

4.3 – A técnica de *Stop Motion* para a compreensão da formação da imagem-movimento

No dia 5 de março de 2015, o grupo de crianças teve também a oportunidade de experimentar e testar a técnica de animação *stop motion*. Barry Purves⁷ descreve no seu livro *Stop-Motion - Passion, Process and Performance (2008)*, o processo de execução do mesmo:

‘Stop motion’ could apply to any animation, as the process is basically the same. Something is manipulated, moved incrementally by hand, and the

⁷ <http://www.barrypurves.com/Stop-Motion>

image captured, whether it's a puppet, a pencil drawing, a pile of sand, some clay, a computer image or paper cut-outs. Another increment and another image. When the images are strung together at an appropriate speed, the eye is fooled into thinking something has moved in a continual manner. It has not. (Purves, 2008, p. 9).

Através da captura fotográfica de várias letras do alfabeto com a técnica de *stop motion*, o grupo realizou uma breve animação para o título do filme realizado na oficina de cinema de animação.



Figura 40 – O grupo no momento do exercício de *stop motion*.

Com esta experiência, as crianças puderam testar o mecanismo de produção visual relacionado com a ilusão de movimento e como este é concebido no cinema de animação, através da aplicação da respetiva técnica.

4.4 – A importância dos planos e da composição fotográfica para a criação audiovisual

Nas sessões artísticas anteriores com as crianças foi abordada a importância dos planos e enquadramentos para a criação cinematográfica. Foi exposto ao grupo de forma sucinta o significado de plano e enquadramento, tal como Gilles Deleuze descreve, “*Chama-se enquadramento à determinação de um sistema fechado, relativamente fechado, que compreende tudo o que está presente na imagem, cenários, personagens e acessórios.*” (Deleuze, 2009, p. 29). A propósito do plano Deleuze (2009) comenta que “O

plano é a imagem-movimento. Na medida em que refere o movimento a um todo que muda, é o corte móvel de uma duração.” (Deleuze, 2009, p. 43).

Os autores Marie-France Briselance e Jean-Claude Morin (2011) escrevem que: “A estética de um plano define-se pela reconstrução do espaço pelo cineasta, e esta operação varia com as flutuações das modas de representação no cinema.” (Briselance & Morin, 2011, p. 301).

Com o objetivo de experimentarem e porem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, a Nádia e a Matilde fotografaram os seus espaços favoritos no interior e exterior da escola de São Tomé na sessão do dia 12 de março de 2015. Igualmente a Joana e a Marta, no dia 28 de maio de 2015, concretizaram fotografias do espaço interior e exterior da escola de São Tomé. Tal como aconteceu em outras sessões, ambas tiveram como apoio à concretização do exercício fotográfico uma figura desenhada chamada “Sr. Enquadramento” - que mostra as várias escalas de planos (plano de pé, grande plano...). O “Sr. Enquadramento” foi concebido segundo o modelo presente no livro “A Realização Cinematográfica” do autor Terence Marner. Na referida obra podemos obter as definições e as respetivas utilizações de cada escala de plano.



Figura 41 – A Nádia e a Matilde a fotografarem no interior da escola de São Tomé.



Figura 42 – A Joana a fotografar no exterior da escola de S. Tomé.



Figura 43 – A Marta e a Joana a fotografarem no exterior da escola de S. Tomé.

4.5 – Entrevistas improvisadas para a obtenção de conhecimento sobre o “Outro”

De forma a promover a conversa, a estimular a reflexão e a interação social, a Nádia, a Matilde, a Marta e a Joana concretizaram entrevistas entre si de forma improvisada. Foi um exercício que promoveu o interesse, a curiosidade e o conhecimento sobre o “outro”: *“A entrevista é definida por Haguette (1997:86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.*” (Boni & Quaresma, 2005, p. 72).

Esta atividade foi realizada no dia 20 de março e no dia 28 de maio de 2015.



Figura 44 – A Nádya e a Matilde a conversarem no recreio da escola básica de São Tomé.

4.6 – A técnica de reportagem audiovisual aplicada à manifestação “Por uma Cidadania na Infância”

No dia 23 de abril de 2015 o grupo de crianças participante do presente projeto, juntamente com outros alunos de outras turmas da escola básica de São Tomé, participaram numa manifestação pela “Cidadania na Infância”. A manifestação foi realizada no âmbito do projeto de investigação, “No meu Bairro, Na nossa Cidade, A Ocupar a Liberdade...”, de Ana Garcia - aluna do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Social e Intervenção Comunitária da Universidade de Aveiro. Foi ponderado que seria importante a concretização de uma reportagem audiovisual sobre o respetivo acontecimento. Posto isto, a Matilde fotografou a manifestação, enquanto a Nádya captou o som. O resultado final foi um produto audiovisual composto pelas respetivas fotografias e captação sonora. A reportagem poderá ser visualizada a partir do presente endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=kmL3VdpMmQ8>

As crianças puderam testar e explorar a técnica de reportagem audiovisual, que recorre a uma linguagem de captação/registo de instantes e pormenores de uma determinada ação. Esta é uma técnica que possibilitou que a Nádia e a Matilde pudessem documentar este acontecimento de forma autónoma e exprimindo os seus pontos de vista, os seus olhares e as suas atenções sobre o respetivo evento.



Figura 45 – Fotografia captada pela Matilde (7 anos) na manifestação “Por uma Cidadania na Infância”.



Figura 46 – Fotografia captada pela Matilde (7 anos) na manifestação “Por uma Cidadania na Infância”.

4.7 – Sessão de Cinema com Charlie Chaplin

Realizou-se uma sessão de cinema no dia 14 de maio de 2015 para um grupo de crianças, com a curta-metragem “Those Love Pangs” – “Os Rivais” (1914) de Charlie

Chaplin⁸, com o objetivo de estimular o interesse pela história do cinema, de promover a formação cinematográfica, a tertúlia entre o grupo e para o conhecimento de diferentes tipos de linguagens cinematográficas. A curta-metragem “Os Rivals” conta a história de Charlie e Chester Conklin que disputam entre si a atenção e o amor de várias mulheres.



Figura 47 – Frame da curta-metragem “Os Rivals” (1914). Chester e Charlie concordam com uma trégua.

O filme “Os Rivals” tem a duração de 12 minutos e foi escrito e realizado por Charlie Chaplin. A obra cinematográfica referida poderá ser visualizada através da seguinte ligação: <https://www.youtube.com/watch?v=LLEIOOGyeFs>

O autor Theodore Huff comenta que:

Chaplin is more than an "actor"; he is a clown, in direct line of descent from the Commedia dell'arte; he is the twentieth-century counterpart of Arlequin and Grimaldi. Thanks partly to the universal nature of the film medium, he has made more people laugh than any other man who ever lived. (Huff, 1951, p. 1)

⁸ O ator e realizador Charlie Chaplin nasceu no dia 16 de abril de 1889 em Inglaterra e é uma das figuras mais relevantes da arte cinematográfica do século XX. Mais informações em: <http://www.charliechaplin.com/en>



Figura 48 – O grupo de crianças no momento do visionamento da curta-metragem “Os Rivaís” (1914).

Huff no seu livro sobre a vida e a filmografia de Charlie Chaplin (1951), menciona que a sua obra cinematográfica é valorizada em todos os países do mundo - *“Chaplin's role as the comic little vagabond, an underdog with profound and tragic overtones, has been appreciated in every part of the globe, in France as the beloved "Chariot," elsewhere as "Carlino," "Carlos," "Carlitos," etc.”* (Huff, 1951, p. 1 e 2).

4.8 – Recolha de ideias para a narrativa do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”

Com vista à colaboração e intervenção direta das crianças no presente projeto de investigação, foi planeada uma sessão de recolha de ideias para a construção da narrativa do Webdocumentário, através de uma conversa informal com as respetivas. A presente atividade aconteceu no dia 21 de maio de 2015.



Figura 49 – O grupo de crianças no exterior da escola de São Tomé numa conversa informal.

4.9 – O *Photovoice* como estímulo à reflexão crítica sobre o bairro de São Tomé

Com vista à concretização da técnica de investigação de *Photovoice*, o grupo de crianças participante fotografou o bairro de São Tomé tendo em conta os aspetos positivos e negativos do referido espaço. Kuratani & Lai (2011) descrevem de modo resumido a técnica de *Photovoice*:

First introduced as Photo novella by Wang & Burris in 1994, Photovoice has since become an empowering methodology that allows individuals to reflect upon the strengths and concerns of their community. Researchers also recognize Photovoice as a vital tool for Community-Based Participatory Research (CBPR) because of its accuracy in gathering information. (Garziano, 2004 apud Kuratani & Lai, 2011, p.1).

Através do exercício de *Photovoice* as crianças puderam registar fotograficamente e construir assim uma representação visual dos seus locais favoritos para brincadeiras ou outro tipo de atividades, como também captar outros elementos e ambiências que entendessem como relevantes. Kuratani & Lai (2011) explicam que:

By capturing the needs of marginalized populations, Photovoice can direct the focus of research for a community. Photovoice goes beyond facilitating discussions for needs assessments, to a stage of action where change can occur at the policy level. (Kuratani & Lai, 2011, p. 1).

Portanto, o grupo teve a oportunidade de criar fotografias documentais sobre o seu próprio lugar de habitação e/ou convívio. A fotografia documental foi essencial para a concretização deste exercício com as crianças, porque “o seu poder de reproduzir exactamente a realidade exterior – poder inerente à sua técnica – empresta-lhe um carácter documental e fá-la aparecer como o processo de reprodução mais fiel, o mais imparcial, da vida social.” (Freund, 2011, p. 20).

No que diz respeito à influência da arte fotográfica na sociedade atual, a autora Gisèle Freund escreve que:

Na vida contemporânea a fotografia desempenha um papel capital. Quase não existe uma actividade humana que não a empregue, de uma maneira ou de outra. Tornou-se indispensável para a ciência e para a indústria. Está na origem de mass media como o cinema, a televisão e as videocassettes. Ela dá-se a ver diariamente em milhares de jornais e revistas. (Freund, 2011, p. 20).

A presente atividade decorreu nos dias 2, 3 e 4 de junho de 2015.



Figura 50 – A Marta, a Joana e o Ricardo no exterior do bairro de São Tomé na atividade de *Photovoice*.



Figura 51 – A Nádia a fotografar o bairro de São Tomé.

No dia 11 de junho de 2015, o grupo reuniu-se para conversar e debater sobre os vários aspetos presentes no material fotográfico que foi captado no bairro de São Tomé,

nas últimas sessões de trabalho. Com isto, seguiu-se a etapa seguinte do *Photovoice*, a da discussão e reflexão sobre o trabalho fotográfico concretizado, como Kuratani & Lai afirmam:

Individuals go into their communities and take pictures of their concerns. Once completed, the individuals move onto facilitated discussions, sharing with one another what the photographs mean to them. The group dialogue allows the individuals to build upon each other's concerns, helping shape the identified needs of the community. (Kuratani & Lai, 2011, p. 2).

A fotografia que segue abaixo, mostra uma das paredes do bairro de São Tomé com algumas palavras pintadas com spray. A autora da fotografia é a Nádia (7 anos), que decidiu captá-la para mostrar um aspeto, no seu ponto de vista, negativo do bairro de São Tomé.



Figura 52 – Fotografia do bairro de São Tomé (2015), registada pela Nádia (7 anos).

Capítulo 5: As Várias Etapas de Produção do Webdocumentário

“Olhares Sonhadores”

5.1 – A produção audiovisual do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”

Relativamente aos filmes e produções audiovisuais que narram a vida de pessoas ou tratam de eventos reais como temática principal, Ang refere que *“parecem escrever-se por si próprios, mas é necessário fazer muita pesquisa antecipadamente.”* (Ang, 2005, pág. 206). Posto isto, foi essencial desenvolver um plano de trabalho para o presente projeto que analisasse e contemplasse as diferentes fases de produção, tendo em conta as necessidades de cada tarefa. O processo de concretização do Webdocumentário “Olhares Sonhadores” abrangeu vários períodos de planeamento e organização, desde a pré-produção até à pós-produção, para a criação dos diversos conteúdos audiovisuais. Nas distintas fases de planeamento foram desenvolvidas tabelas de intenções de trabalho e os respetivos prazos de execução das mesmas.

Desde o período de pré-produção até à pós-produção e respetiva publicação do Webdocumentário, também estiveram sempre presentes as reuniões com o respetivo orientador deste projeto, que foram essenciais para o desenrolar do presente trabalho de investigação.

Cronograma do Projeto de Investigação “Olhares Sonhadores”

Pré-Produção	Produção	Pós-Produção
junho de 2014 a outubro de 2014;	outubro de 2014 a junho de 2015;	junho 2015 a novembro 2015;

Tabela 2. Cronograma do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”.

5.2 – Pré-produção

A tabela abaixo revela um conjunto de atividades realizadas no momento de pré-produção, como por exemplo, a definição de objetivos, finalidades do projeto e levantamento de necessidades técnicas. O ciclo de pré-produção foi igualmente importante para estabelecer os primeiros contactos com a escola EB1/ JI de São Tomé e para a obtenção de autorizações para a participação das crianças no Webdocumentário.

Pré-Produção do projeto “Olhares Sonhadores”	
Tarefa	Duração
Início das pesquisas sobre o tema: visionamento de filmes, Webdocumentários, procura de livros e artigos;	Junho 2014 até janeiro de 2015
Proposta de colaboração: visita à escola EB1/JI de São Tomé e apresentação do projeto “Olhares Sonhadores” à coordenadora da escola;	Junho 2014
Definição de objetivos/finalidades do projeto e planeamento do Webdocumentário;	Julho de 2014 até janeiro de 2015
Apresentação do projeto “Olhares Sonhadores” às crianças;	Outubro 2014
Obtenção de autorizações por parte dos encarregados de educação para a participação das crianças no presente projeto;	Outubro de 2014
Levantamento de necessidades técnicas (equipamento audiovisual) e outros recursos; <i>Repérage</i> aos possíveis locais de filmagem (escola e bairro de São Tomé) para verificar as condições técnicas para a concretização das filmagens; Criação da folha de anotação de som e vídeo e da planificação técnica;	Outubro de 2014

Tabela 3. Cronograma de Pré-Produção “Olhares Sonhadores”.

5.2.1 – Folha de anotação

Com o cronograma de trabalho criado na fase de pré-produção, foi possível antever as horas de filmagens que iriam ser realizadas e que, por consequência, careciam de um armazenamento e registo escrito preciso. Neste sentido, efetivou-se uma folha de anotação onde todos os *takes* de vídeo e de som fossem registados. Ang (2005) escreve que um dos propósitos do registo dos *takes* é ajudar no período de edição das filmagens, *“se souber que um determinado take ficou estragado por alguma razão, pode simplesmente avançar para o take seguinte, poupando tempo.”* (Ang, 2005, p. 234).

Ang (2005) define o que deve compor uma folha de anotação:





No registo deverá constar o nome do filme ou projeto; data e hora; câmara e objectiva usadas; números dos planos e das cenas (se relevante); número e hora do take para cada cena; quaisquer notas especiais (iris da objectiva, equilíbrio dos brancos, ganho); duração do take; comentários do DF (director de fotografia) ou do realizador. (Ang, 2005, p. 234).

Folha de Anotação						
				Folha Nº: _____		
Título: _____		Realização: _____				
Produção: _____		Contacto: _____				
Som: _____		Imagem: _____				
Localização: _____						
Fs/Bits: _____		Microfones: _____				
Formato: _____		Câmara: _____				
Imagem:						
Cena	Plano	Take	Áudio Take	Notas	Bom/ Mau	Timecode
						__ : __ : __
						__ : __ : __
						__ : __ : __
						__ : __ : __

Figura 53 – Folha de anotação do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

5.2.2 – Recursos técnicos: o equipamento audiovisual

A tabela abaixo exhibe o material audiovisual que foi utilizado nas filmagens e no desenvolvimento prático do projeto “Olhares Sonhadores”.

Lista do Material Audiovisual – “Olhares Sonhadores”		
Captação de Imagem	<p>Câmara fotográfica e de vídeo DSLR - Sony a65;</p> 	<p>Caraterísticas da Sony a65: gravação em full HD 1080p (resolução: 1920x1080p), 25 fps;</p>
	<p>Objetivas: 18-55 (f 3.5-5.6) + 55-200 (f 4-5.6);</p> 	
	<p>GoXtreme Wifi Control – Full HD;</p> 	<p>Caraterísticas da câmara GoXtreme: gravação em full HD 1080p (resolução: 1920x1080p), 30 fps; Captação num ângulo de 120 graus.</p>
	<p>Câmara de vídeo digital Sony DCR – HC 23.</p> 	<p>Caraterísticas da câmara Sony DCR-HC 23: distância focal - 2.3 – 46mm; gravação em cassete mini DV; Objetiva Carl Zeiss - f1.8 - f3.1.</p> <p>Nota: a câmara Sony DCR-HC23 foi utilizada pelas crianças para a gravação dos <i>home videos</i>.</p>




<p>Captação de Som</p>	<p>Gravador de Som Tascam DR-100;</p>  <p>Microfone para câmara de filmar DSLR – Walimex Pro.</p> 	<p>Gravador de Som Tascam DR-100: os microfones internos permitem uma gravação unidirecional;</p> <p>Microfone Walimex Pro: Direcional Cardióide, permite uma captação sonora <i>stereo</i> e uma ligação direta à câmara Sony a65, através da ligação mini-jack 3.5mm, e uma acoplagem à câmara através da respetiva sapata.</p> <p>Nota: Foram gravados <i>room tones</i>, sons ambientes e captação de voz com o gravador DR-100. A utilização do gravador de som (com os microfones internos) e o microfone da câmara de filmar (Walimex pro) para a captação sonora, possibilitou um sistema de <i>backup</i> de gravação duplo.</p>
<p>Outros Acessórios</p>	<p>Tripé; Monopé; Claquete.</p> 	<p>Claquete: O uso da claquete foi importante para o período de pós-produção, para contribuir para uma rápida e melhor sincronização do som e da imagem gravada.</p>

Tabela 4. Lista do material audiovisual utilizado na produção audiovisual do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

5.3 – Produção

A produção do Webdocumentário “Olhares Sonhadores” sucedeu entre outubro de 2014 e junho de 2015. Neste período de execução foi elaborado um diário de bordo com o registo audiovisual de todas as atividades realizadas com as crianças. A tabela abaixo apresenta um resumo dos momentos mais relevantes do processo de produção do presente projeto audiovisual.

Produção do projeto “Olhares Sonhadores”	
Tarefa	Duração
Início das filmagens na escola EB/JI e no bairro de São Tomé, concretização das diversas oficinas artísticas e realização das sessões de trabalho colaborativo com o grupo de crianças participante;	De outubro 2014 até junho de 2015
Criação de um Diário de Bordo com o registo audiovisual de todas as atividades desenvolvidas com as crianças;	De outubro 2014 até junho de 2015
Entrega da câmara de filmar ao grupo de crianças;	De abril a junho de 2015
Criação de páginas/perfis nas redes sociais: <i>Facebook</i> , <i>Youtube</i> e <i>Twitter</i> do presente projeto; Organização de menus e inserção de conteúdos audiovisuais na plataforma do Webdocumentário;	abril de 2015
Realização de uma entrevista áudio realizada ao Professor e Investigador João Queirós, no sentido de obter mais informações sobre a história do bairro de São Tomé e do seu contexto social;	Junho de 2015
Realização de uma entrevista áudio em conjunto com a Professora/Coordenadora da Escola EB1/JI de São Tomé - Maria da Graça Pinheiro e com a Professora da turma do 4º ano - Joana Lickfold, para conseguir reunir mais informações sobre os alunos da EB1/JI de São Tomé e sobre o bairro de São Tomé;	Junho de 2015

Tabela 5. Cronograma de Produção “Olhares Sonhadores”.

5.3.1 – Planificação técnica

No decorrer da preparação das filmagens, foi elaborada uma planificação técnica com os esquemas de realização e as respetivas colocações das câmaras nos diferentes espaços. Os esboços foram concretizados no programa de escrita de argumentos e criação de *storyboards* - *Celtx*.

A figura que se apresenta abaixo mostra um dos planos técnicos desenvolvidos para a filmagem do exercício de *photovoice*. A finalidade relativamente à realização foi a de captar a ação de uma forma fluída, apenas com um monopé ou com a câmara na “mão”, com total liberdade de movimentos. Desta forma, foi possível concretizar o registo audiovisual do percurso que o grupo de crianças fez pelo bairro de São Tomé, enquanto este fotografava o próprio espaço. A captação da ação foi executada por duas câmaras, a câmara de filmar nº 1 foi operada pela investigadora e a câmara de filmar nº 2 por uma das crianças do grupo. A captação de som foi igualmente realizada por uma das crianças e cada função técnica foi partilhada de forma rotativa durante a concretização da respetiva atividade. Portanto, todas as crianças tiveram a oportunidade de fotografar, filmar e captar som.

O exercício fotográfico foi captado por duas câmaras, para que assim fosse possível obter-se um maior campo/ângulo de visão e diferentes pontos de vista da ação. A câmara nº 1 tinha uma objetiva de distância focal variável (18mm-55mm), o que permitia a execução de planos mais próximos das crianças, enquanto que a câmara nº 2 oferecia um ângulo de visão mais alargado e de plano geral de toda a ação, visto ter uma objetiva de distância focal grande-angular fixa (2.9mm).

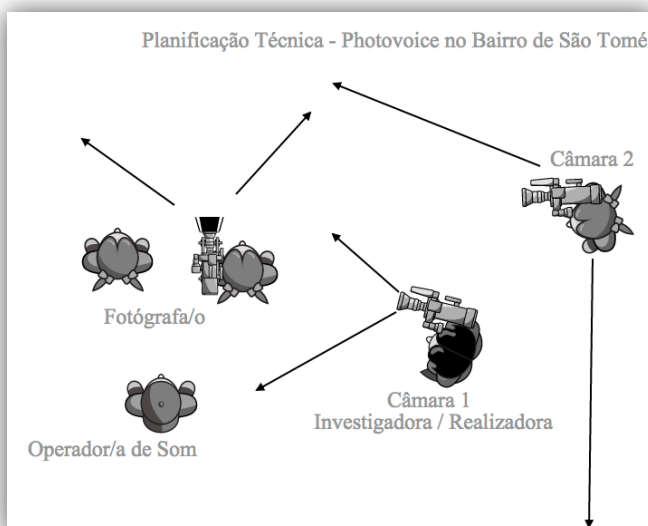


Figura 54 – Planificação técnica da atividade de *photovoice*.

No momento de pré-produção, planeamento e organização do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”, foi perspectivada a adoção deste modelo de realização multicâmara para o conjunto das atividades/filmagens a serem desenvolvidas. A restante planificação técnica do projeto está presente no anexo nº 3.

5.4 – Pós-produção audiovisual

A tabela abaixo mostra o período de pós-produção audiovisual do presente projeto.

Pós-produção do projeto “Olhares Sonhadores”	
Tarefa	Duração
Edição e Pós-produção áudio/vídeo das filmagens do projeto “Olhares Sonhadores”;	De junho de 2015 a novembro de 2015
Organização da plataforma do Webdocumentário e publicação dos conteúdos audiovisuais.	

Tabela 6. Cronograma de Pós-Produção do projeto “Olhares Sonhadores”.

Após o término das filmagens das atividades desenvolvidas com o grupo participante, entre outras, iniciou-se o processo de edição e pós-produção dos conteúdos audiovisuais. A edição e pós-produção dos conteúdos audiovisuais foi realizada com o programa *Final Cut Pro X*.

O trabalho de edição e pós-produção ocorreu pela seguinte ordenação:

- Importação dos conteúdos audiovisuais para o programa de edição *Final Cut Pro X*;
- Sincronização (do áudio com a imagem) das filmagens seleccionadas, recorrendo à folha de anotação para verificar os takes de som e vídeo;

- Edição dos conteúdos audiovisuais por atividades já tendo em conta a estrutura da plataforma do Webdocumentário;
- Pós-Produção da imagem e som (tratamento e correção de cor, tratamento e correção dos níveis de áudio);
- Títulos e créditos finais (uniformização): escolha do tipo de letra;
- Exportação dos diversos conteúdos audiovisuais para a plataforma *online*, através do programa *Final Cut Pro X*.

No programa de edição *Final Cut Pro X*, foram criadas várias *timelines* com os conteúdos audiovisuais das diferentes atividades concretizadas.

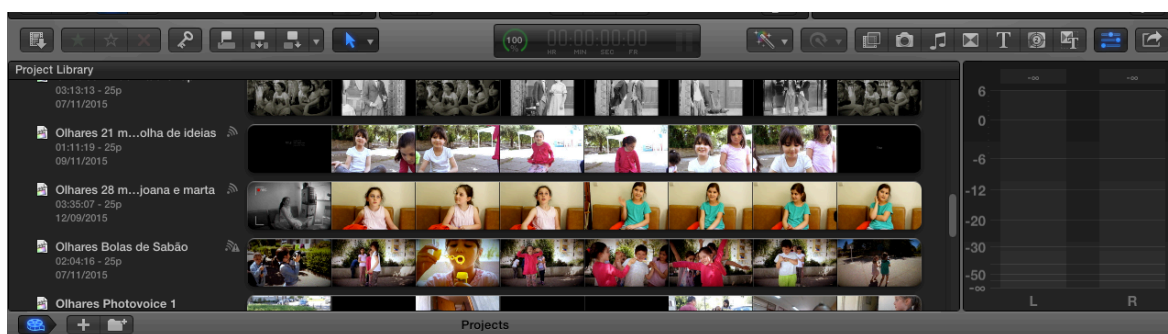


Figura 55 – O projeto do *Final Cut Pro X* com as diferentes *timelines*.

Relativamente à pós-produção da imagem foram realizadas algumas correções para a obtenção de uma estética visual coerente ao nível do equilíbrio da cor e do contraste.



Figura 56 – Imagem à esquerda sem correção de cor e imagem à direita com a respetiva correção.



Figura 57 – Imagem à esquerda sem correção do contraste e imagem à direita com correção.

No filme sobre a sessão de cinema do Charlie Chaplin foram realizados outros ajustes e efeitos de imagem, como o efeito de *Vignette*, *Aged Film*, *Black & White* e *Super 8mm*. Os efeitos referidos criaram uma atmosfera visual idêntica à do filme do Charlie Chaplin que foi exibido nessa sessão às crianças.



Figura 58 – Imagem à esquerda sem efeitos e imagem à direita com os efeitos mencionados acima.

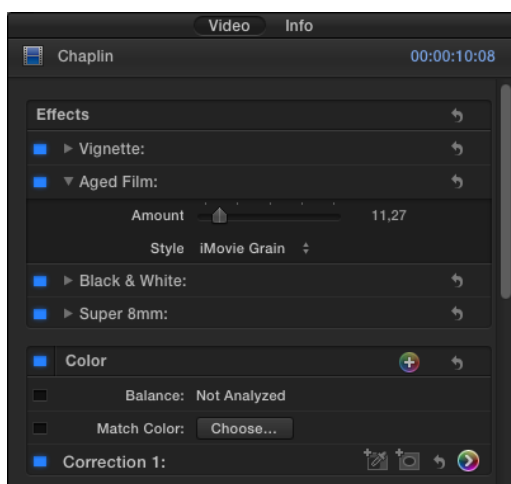


Figura 59 – Efeitos aplicados à imagem do vídeo da sessão de cinema com Charlie Chaplin.

No caso dos *home videos* produzidos pelas crianças foram aplicados à imagem, durante o período de pós-produção, o efeito de câmara de filmar (*camcorder*) e o efeito de vinheta (*vignette*). Foram utilizados os efeitos mencionados para fortalecer a expressão de uma atmosfera visual de “vídeo doméstico”.



Figura 60 – Imagem à esquerda do *home vídeo* sem o efeito e imagem à direita com os efeitos de *vignette* e *camcorder*.

No que concerne às filmagens da câmara de vídeo nº 2 foram utilizados os efeitos de imagem *vignette*, *black & white* e *camcorder*. Os efeitos aplicados permitiram colmatar a diferença da qualidade/resolução da imagem relativa à câmara de vídeo principal (Sony a65) e auxiliar a transmissão de uma outra perspetiva/ponto de vista sobre a realidade captada.



Figura 61 – Imagem à esquerda referente à câmara nº2 sem a aplicação dos respetivos efeitos e imagem à direita com os efeitos de *vignette*, *black & white* e *camcorder*.

O tipo de letra utilizado para os créditos iniciais e finais foi o *Gochi Hand*, que apresenta um estilo manuscrito, fluído e *sem serifas*.

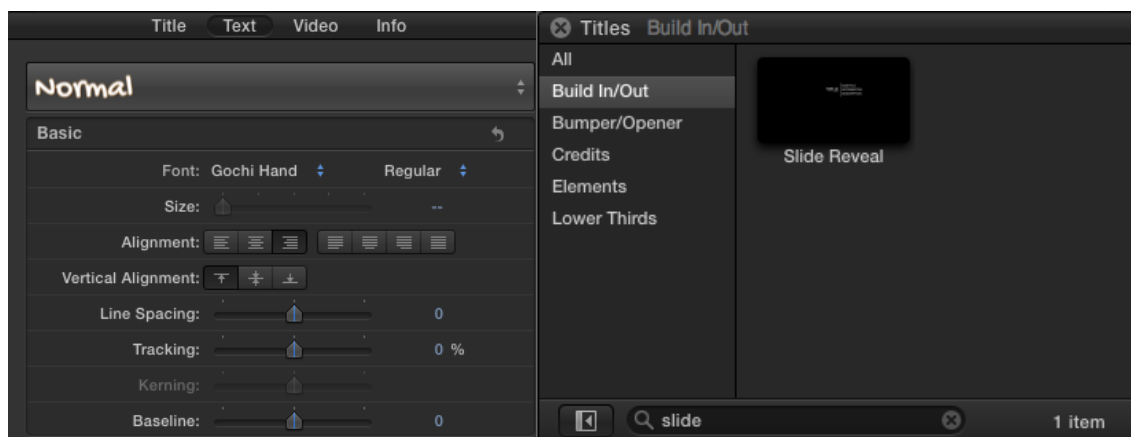


Figura 62 – Janela do *Final Cut Pro X* relativa às definições do texto, como o tipo de letra e alinhamento.

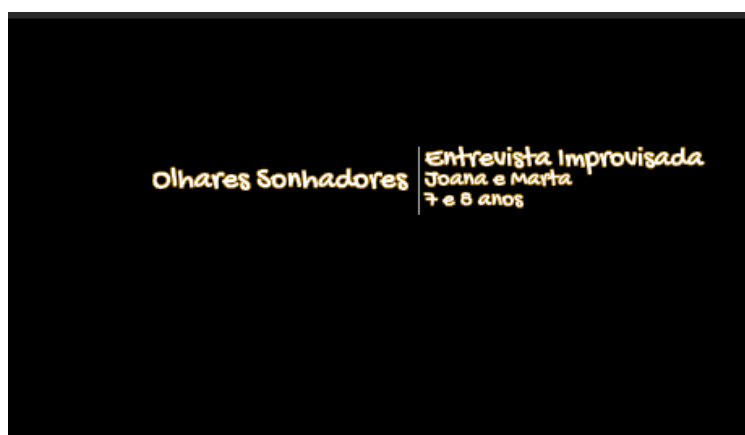


Figura 63 – Créditos iniciais do vídeo “Entrevista Improvisada” com o tipo de letra *Gochi Hand*.

A pós-produção áudio foi executada tendo em conta a necessidade de ajustar ou corrigir o volume e o possível ruído existente na captação sonora. O objetivo destas correções foi obter uma nivelação áudio correta e harmoniosa entre as vozes das crianças e os eventuais sons ambientes dos espaços interiores e exteriores. As ferramentas de pós-produção sonora utilizadas foram o *loudness*, para ajustar o volume, e o *background noise removal*, para diminuir o ruído de alguns ambientes sonoros.

A banda sonora utilizada em alguns dos vídeos do Webdocumentário é proveniente das seguintes plataformas de música *royalty free*: Free Music Archive (<http://freemusicarchive.org/>) e Incomptech (<http://incomptech.com/>).

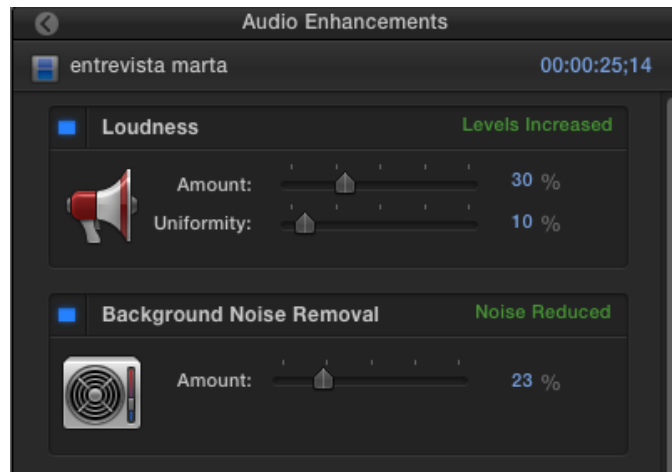


Figura 64 – Ferramentas de pós-produção áudio do *Final Cut Pro X* utilizadas no projeto “Olhares Sonhadores”.

5.4.1 – Exportação dos conteúdos audiovisuais

Os conteúdos audiovisuais foram exportados a partir do programa de edição *Final Cut Pro X* diretamente para a plataforma online *YouTube* do projeto “Olhares Sonhadores”.

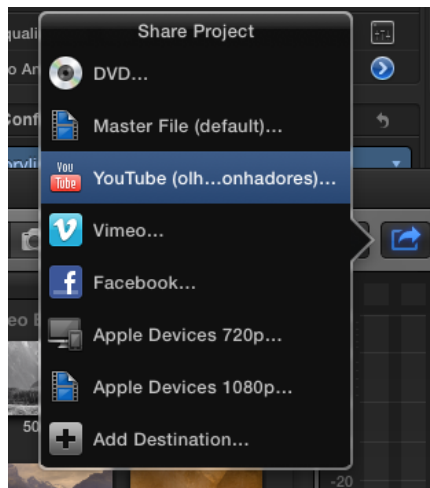


Figura 65 – Imagem da 1ª etapa do processo de exportação do programa *Final Cut Pro X*.

No processo de exportação foram definidas as características de compressão do ficheiro audiovisual, tendo em conta a melhor qualidade de reprodução. A resolução dos vídeos publicados no *YouTube*: HD 1080p (1920x1080), 25fps, stereo 48kHz.

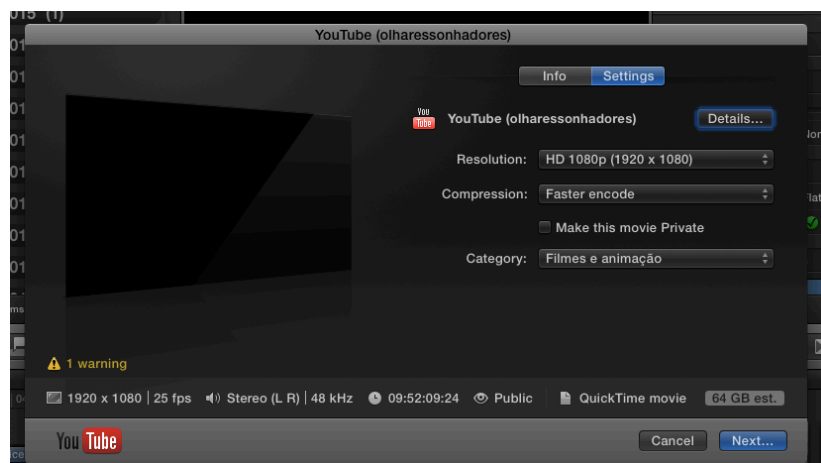


Figura 66 – Imagem da janela de exportação do programa *Final Cut Pro X*.

5.5 – Estrutura do Webdocumentário e organização na plataforma *online*

O *mind map* que se segue apresenta a primeira etapa de reflexão para a estruturação e organização dos diversos conteúdos na plataforma do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

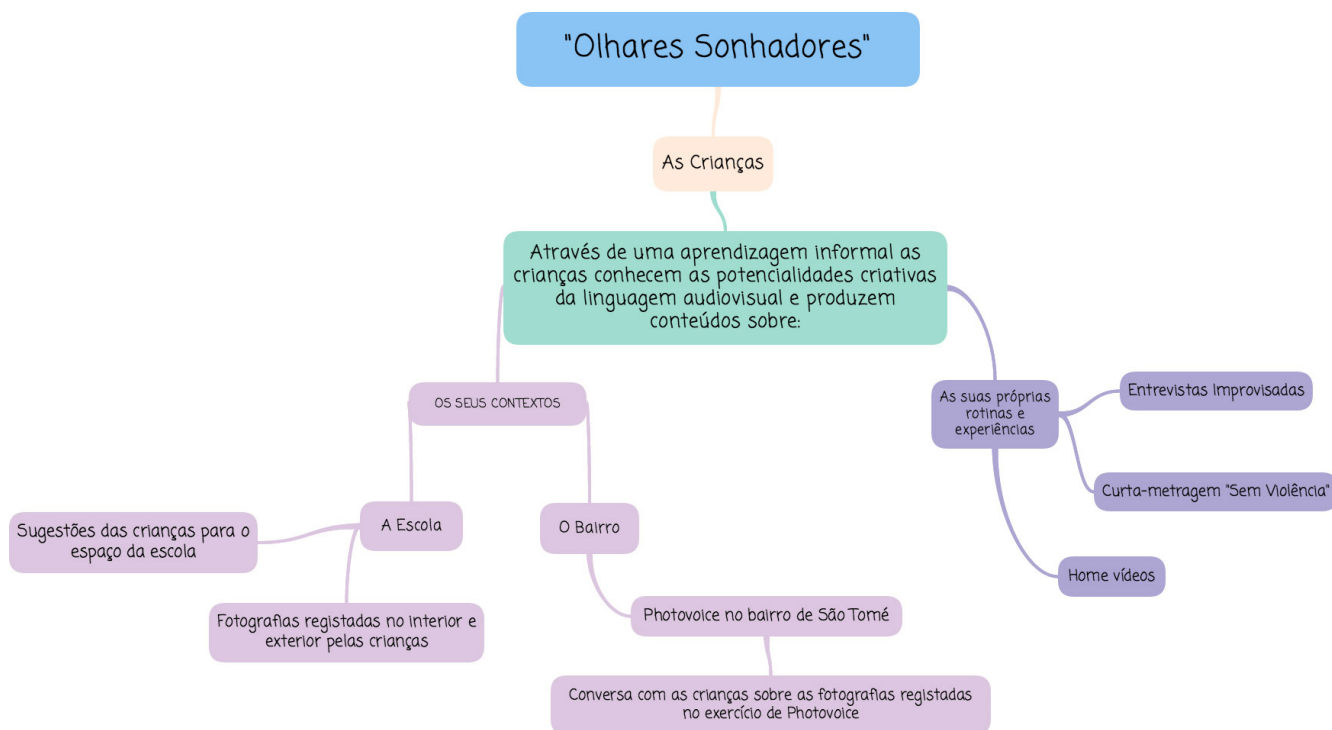


Figura 67 – *Mind map* da estrutura do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

A página principal de introdução do Webdocumentário “Olhares Sonhadores” apresenta um pequeno vídeo que revela alguns momentos de interação com as crianças, exhibe o título do projeto e respetivo subtítulo.



Figura 68 – Imagem da página principal com o vídeo de introdução do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

As fotografias e vídeos produzidos pelas crianças originaram os seguintes capítulos do Webdocumentário:

- A escola EB1/JI de São Tomé;
- Os olhares das crianças sobre o bairro de São Tomé;
- As potencialidades criativas da Arte Audiovisual.

O capítulo sobre a **Escola EB1/JI de São Tomé** revela os seguintes conteúdos:

- Excerto áudio da entrevista aberta realizada à professora/coordenadora Graça Pinheiro e à professora Joana Lickfold;
- As fotografias captadas pelas crianças na escola;
- Um vídeo sobre as ideias propostas pelas crianças para melhorar o recreio da escola.



Figura 69 – Imagem inicial do capítulo sobre a escola EB1/JI de São Tomé.

O capítulo com o título **os olhares das crianças sobre o bairro de São Tomé** é constituído por:

- Fotografias registadas pelas crianças no bairro de São Tomé – exercício de *photovoice*;
- Vídeo com as opiniões e reflexões das crianças sobre o resultado fotográfico obtido no exercício de *photovoice*;
- Excerto áudio da conversa concretizada pela Joana e a Beatriz com uma comerciante do bairro sobre os grafitis nas paredes e o abandono de algumas lojas no interior do bairro.



Figura 70 – Imagem de introdução do capítulo: Os olhares das crianças sobre o bairro de São Tomé.

O capítulo sobre **as potencialidades criativas da Arte Audiovisual** apresenta a seguinte informação:

- O resultado artístico da oficina de Cinema de Animação e Fotografia através da curta-metragem “Sem Violência”;
- Os videos produzidos de forma autónoma pelas crianças - *Home Videos*;
- Entrevistas improvisadas realizadas também pelas crianças.



Figura 71 – Imagem de introdução do capítulo: As potencialidades criativas da Arte Audiovisual.

Outros conteúdos audiovisuais foram produzidos durante o processo de investigação e incentivaram a criação de outros capítulos para o presente Webdocumentário. Os restantes capítulos:

- Realizadores(as);
- O processo de trabalho colaborativo;
- O bairro de São Tomé;
- Colaborações e parcerias com outros projetos;
- Sobre o projeto “Olhares Sonhadores”;
- Agradecimentos.

Através do capítulo sobre os **Realizadores(as)** é possível visualizar o vídeo de apresentação de cada criança e, assim, conhecer o grupo participante.

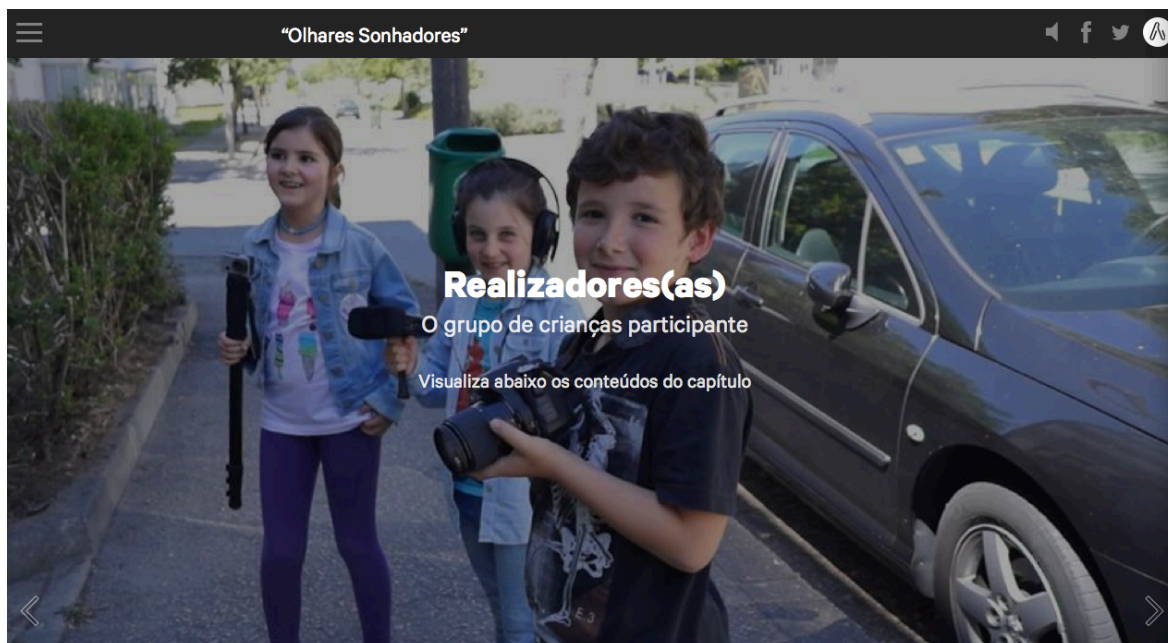


Figura 72 – Imagem de introdução do capítulo: Realizadores(as).

No capítulo sobre **o processo de trabalho colaborativo** poderá verificar-se como decorreu o trabalho e respetivamente as sessões artísticas com as crianças, através dos vídeos disponibilizados.

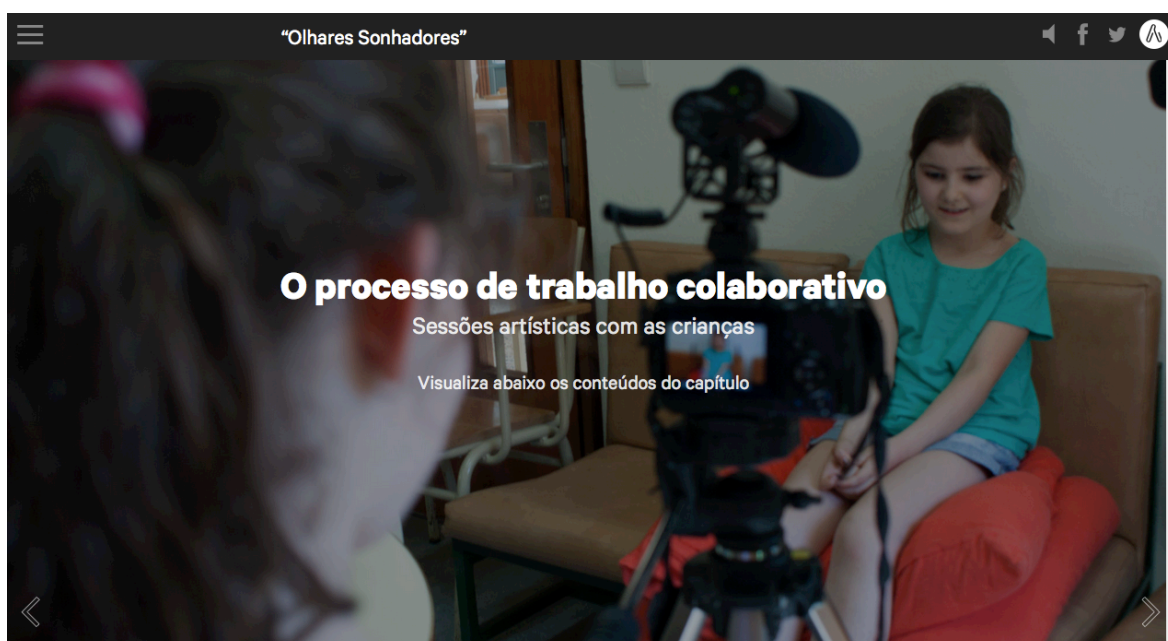


Figura 73 – Imagem de introdução do capítulo: O processo de trabalho colaborativo.

No capítulo sobre **o bairro de São Tomé** é possível consultar:

- O mapa com a localização do respetivo bairro;
- O excerto áudio da entrevista aberta com o professor doutor e investigador João Queirós sobre o contexto histórico e social do presente bairro;
- Fotografias captadas pela investigadora do espaço habitacional do bairro.



Figura 74 – Imagem de introdução do capítulo: O bairro de São Tomé.

No capítulo **colaborações e parcerias com outros projetos** do Webdocumentário é possível visualizar as produções audiovisuais que foram realizadas em cooperação com outras iniciativas:

- Manifestação por uma “Cidadania na Infância”;
- “Mensageiros do Ambiente”;
- Festa final da escola EB1 / JI de São Tomé.

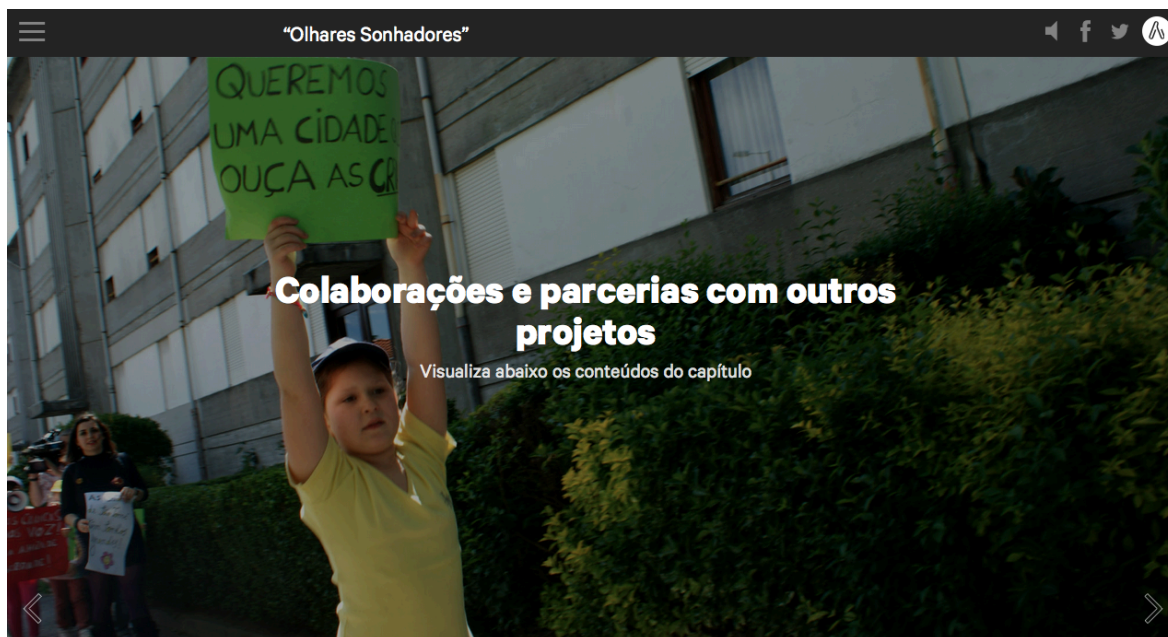


Figura 75 – Imagem de introdução do capítulo: Colaborações e parcerias com outros projetos.

O capítulo **sobre o projeto “Olhares Sonhadores”** apresenta um texto que explica o âmbito da presente investigação e disponibiliza os respetivos contactos.

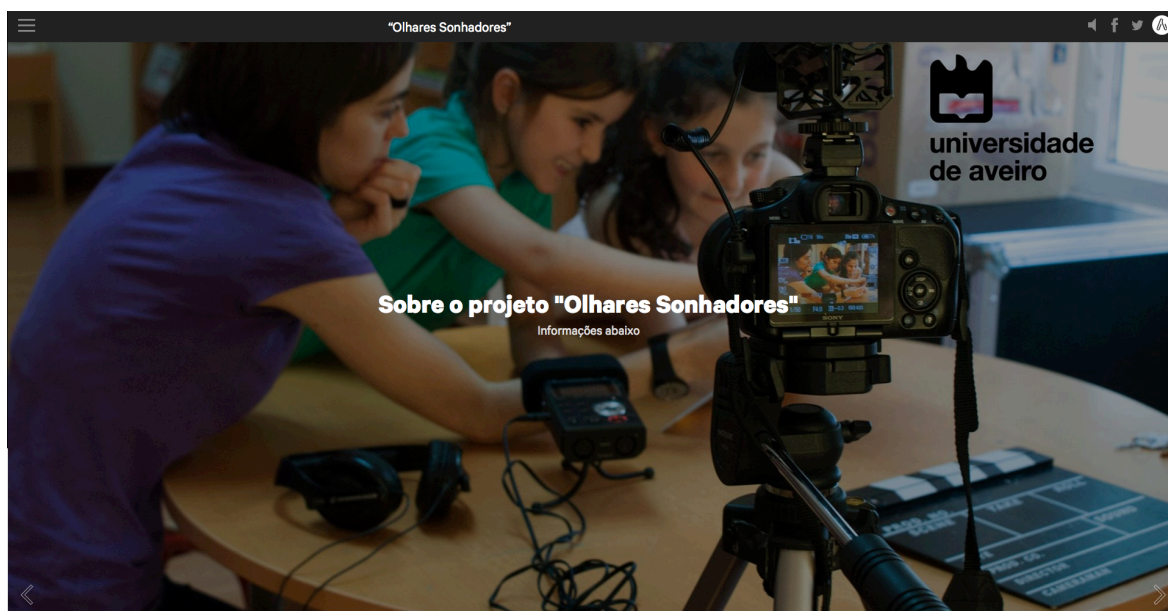


Figura 76 – Imagem de introdução do capítulo: Sobre o projeto “Olhares Sonhadores”.

O Webdocumentário “Olhares Sonhadores” é também composto por um capítulo com o título **Agradecimentos**, através deste é possível ler e consultar um

pequeno texto de gratidão às pessoas envolvidas e que incentivaram o desenvolvimento do presente projeto.



Figura 77 – Imagem de introdução do capítulo: Agradecimentos.

O Webdocumentário “Olhares Sonhadores” é constituído pelos seguintes capítulos:

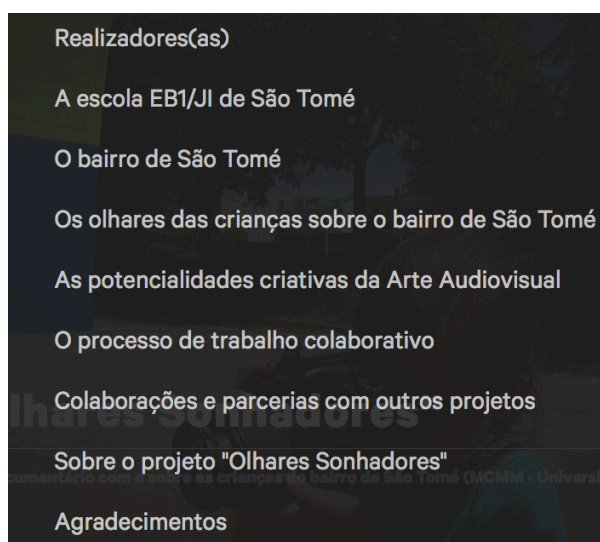


Figura 78 – Capítulos do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”.

O presente Webdocumentário foi organizado e publicado na plataforma *online* *Atavist*. A plataforma *Atavist* (www.atavist.com) permitiu a criação de uma conta gratuita, embora com algumas limitações de programação face a outras contas e outros planos de utilização pagos.

Ligação de acesso ao Webdocumentário “Olhares Sonhadores”:

<https://olharessonhadores.atavist.com/webdoc>

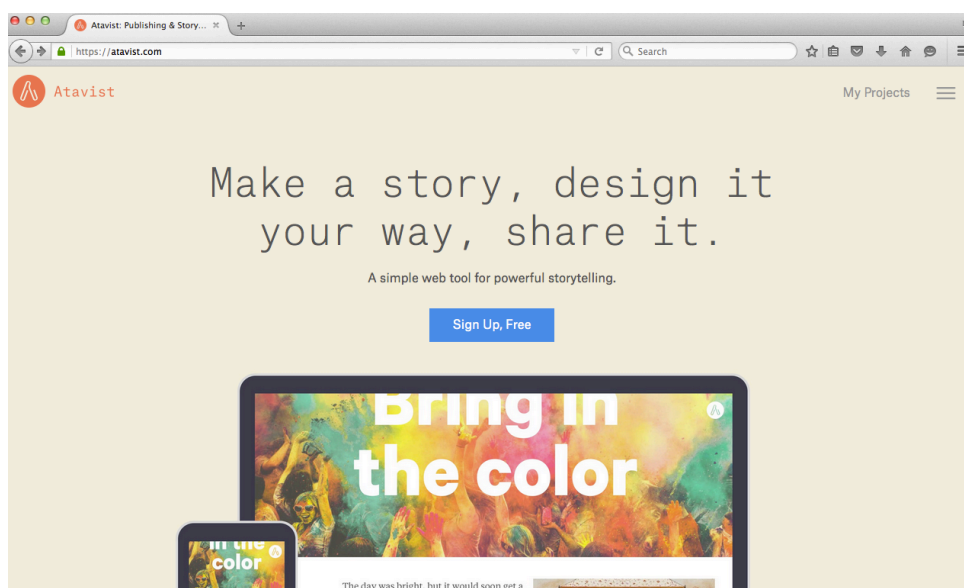


Figura 79 – Página inicial da plataforma *Atavist*.

Todos os capítulos apresentam uma imagem de introdução com um título e um subtítulo. Através das setas laterais posicionadas no fim de cada imagem do lado esquerdo e direito, é possível avançar ou retroceder para os capítulos seguintes ou anteriores.

O botão presente no canto superior esquerdo de cada página/capítulo permite aceder ao menu que apresenta todos os capítulos do Webdocumentário.

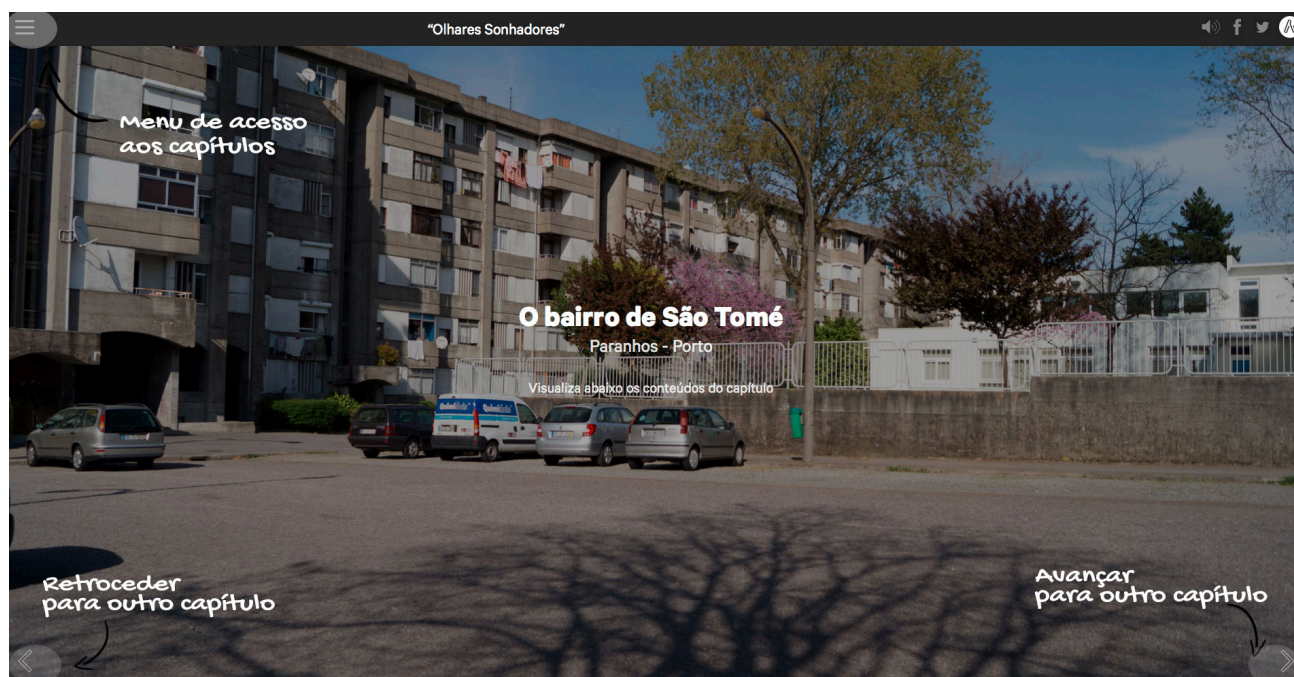


Figura 80 – Imagem de introdução com algumas notas indicando a localização na página do menu de acesso aos capítulos e as setas que permitem avançar ou retroceder para outro capítulo.

A utilização do *scroll* vertical concede o acesso aos conteúdos de cada página para que o utilizador possa verificar e explorar os diferentes dados audiovisuais. Foram igualmente criados títulos com a identificação do tipo de conteúdo (vídeo, áudio e fotografia) para auxiliar no visionamento e conhecimento dos conteúdos disponíveis.

5.6 – Meios e formas de divulgação do projeto *online*

Quanto à divulgação *online* do presente projeto foram utilizadas as seguintes plataformas para o efeito: *YouTube*, *Facebook* e *Twitter*.

Através da plataforma *YouTube* foi possível colocar todos os vídeos do presente projeto para posteriormente serem utilizados na página do Webdocumentário.

A criação do perfil de *Facebook* e *Twitter* do Webdocumentário permitiu promover o respetivo projeto e favorecer a comunicação entre a comunidade escolar, do bairro e dos encarregados de educação do grupo de crianças participante. A divulgação

do presente projeto através destas redes sociais e plataformas *online*, tenta cumprir com uma lógica de convergência digital, difundindo conteúdos entre as várias plataformas, desafiando interações, partilhas e a implementação dos mesmos para o Webdocumentário e a sua intervenção na comunidade local.



Figura 81 – Página do Facebook do projeto “Olhares Sonhadores”.



Figura 82 – Página do Twitter do projeto “Olhares Sonhadores”.

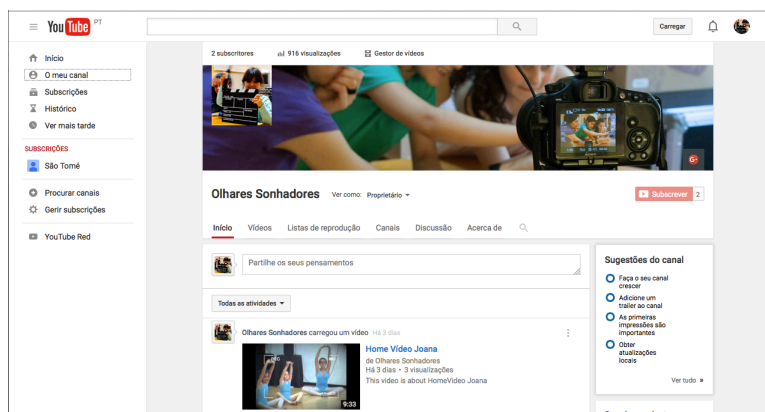


Figura 83 – Página do YouTube do projeto “Olhares Sonhadores”.

Capítulo 6: Reflexões Finais

6.1 – Reflexão crítica

A metodologia de investigação de desenvolvimento permitiu que durante o processo de criação do presente projeto existisse uma constante reflexão e um pensamento crítico sobre o mesmo, sempre desafiando uma abordagem metadiscursiva. Ao longo do projeto foram tomadas decisões importantes que delinearam a técnica de desenvolvimento e o formato do presente produto visual e artístico, como por exemplo, não terem sido efetuadas, por parte da investigadora, entrevistas às crianças. Por consequência, procurou-se obter as suas opiniões através de outros mecanismos de criação e comunicação. Planeou-se e agiu-se para que as crianças conseguissem autonomamente construir narrativas audiovisuais sobre a escola, o bairro ou outro contexto, através de atividades lúdicas de experimentação e aprendizagem informal e da sensibilização para as potencialidades criativas da arte audiovisual.

A opção por gerar e produzir um Webdocumentário, invés de um documentário linear, originou novas formas de criação, organização e relato da história do projeto e, por sua vez, também exigiu mais disponibilidade no período de pós-produção para a respetiva estruturação e finalização. Foi necessário pensar, investigar e definir a estrutura da narrativa tendo em conta, para além dos seus conteúdos, as características próprias de um produto hipermédia e Webdocumental. Por isso, temos no presente trabalho uma narrativa não-linear que tencionou apresentar os diversos conteúdos audiovisuais que foram concretizados pelas crianças durante o respetivo processo, de forma coerente e menos fragmentada (ainda que dentro de uma técnica-estética *concêntrica* e *hipertextual*). A criação deste Webdocumentário incentivou à apresentação de uma narrativa que cruzasse duas perspetivas: mostrar o resultado videográfico criativo que surgiu das diferentes atividades artísticas desenvolvidas em colaboração com as crianças e, por outro lado, revelar o processo e a forma como estas decorreram. Através da presente produção Webdocumental, e da estrutura da narrativa desenvolvida, foi possível disponibilizar ao utilizador diferentes “olhares” sobre a realidade do bairro e do grupo de crianças participante.

No que diz respeito aos objetivos gerais do presente projeto, é possível afirmar que na sua generalidade estes foram cumpridos. Através de atividades criativas que

visaram a educomunicação audiovisual e a produção documental, foi possível tornar a realidade quotidiana do grupo participante visível e, por sua vez, dar “voz” às crianças da escola e do bairro de São Tomé. Uma das finalidades deste trabalho foi igualmente desenvolver um trabalho artístico audiovisual em coautoria com as crianças e este é possível de ser verificado nos diferentes vídeos e fotografias apresentados no Webdocumentário. O contacto com a arte audiovisual permitiu que o grupo adquirisse uma determinada sensibilidade artística de manuseamento dos meios audiovisuais e uma consciência para o uso responsável das tecnologias de comunicação.

Outro propósito do presente projeto de investigação foi reconhecer o Webdocumentário como uma ferramenta para a expressão artística, como uma forma de autorrepresentação, reflexão e participação cidadã (ainda que de forma rudimentar). No planeamento da presente estrutura do Webdocumentário “Olhares Sonhadores”, existiu um esforço e um cuidado para que estivessem presentes esses olhares criativos, autorrepresentativos e coletivos sobre a realidade do bairro, da escola e das crianças e que, nesse sentido, este produto hipermédia pudesse funcionar como um estímulo e um meio para uma reflexão sobre os contextos apresentados.

No que concerne à pergunta de investigação definida no início do presente projeto, poderá declarar-se que a prática da arte audiovisual ajudou a retratar e a tornar visível a realidade social das crianças e do bairro de São Tomé. É igualmente possível afirmar que através da apropriação das tecnologias da comunicação audiovisual as crianças emanciparam-se perante a utilização de outros meios e modelos de comunicação e, por isso, estas tornaram-se aptas e com competências para manipularem e usarem não só a comunicação escrita e verbal, mas também para comunicarem criativamente através da arte audiovisual. Um dos benefícios proporcionados nas atividades artísticas desenvolvidas com as crianças foi, portanto, a exploração de novas formas de comunicação, de conhecimento a nível técnico e estético sobre a criação de um filme, da sensibilidade e criatividade na formação do “olhar” das crianças, desafiando confiança na própria capacidade comunicativa. Tal como escreve a autora Tania Porto (2006): *“a incorporação dos meios de comunicação e das linguagens culturais faz com que se desloque a questão da linguagem para além dos códigos escrito e oral que vêm ocupando*

os professores da escola básica.” (Porto, 2006, p. 50). Ainda a propósito das vantagens da produção de filmes por parte das crianças, as autoras Arrelaro, Machado e Wiggers (2014) referem que:

Sob essa perspectiva, brincar de produzir vídeos possibilita ampliar o imaginário infantil e revivê-lo posteriormente, além de evidenciar o protagonismo de crianças na produção, atuação e consumo das mídias. As crianças produzem sentido a partir das situações observadas em seus cotidianos e se apropriam das narrativas a que têm acesso, como da televisão, computador, histórias contadas e livros. (Arrelaro et al., 2014, p. 8).

Tendo em conta o que foi exposto na presente reflexão, a arte audiovisual poderia estar mais presente na prática educativa contemporânea proporcionando novas formas de literacia criativa e de partilha entre os participantes.

Enfim, parece lugar comum afirmar que a escola não pode deixar de pensar a relação das crianças com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir e descondicionar esta relação, visto que seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas, consentindo a possibilidade de as crianças se comunicarem a partir de um modo mais reflexivo. (Fantin & Rivoltella, 2010, p. 96).

E, por consequência, ver o filme:

(...) não como objeto do ponto de vista pedagógico, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. (Bergala, 2008, apud Fernandes A. H., 2010, p. 58).

6.2 – Limitações do estudo

Foram identificadas possíveis limitações no presente estudo, por exemplo, a escolha da narrativa *concêntrica* para a estruturação do presente Webdocumentário. Este tipo de narrativa depende da motivação do utilizador em procurar e conhecer os conteúdos disponibilizados na plataforma *online*. Por vezes, poderá não ser estimulante a procura e visualização dos conteúdos que são disponibilizados desta forma e, com isso, perder-se a atenção do utilizador para a oportunidade de visualizar, aprofundar e refletir sobre a pluralidade de cruzamentos e interpretações presentes no Webdocumentário.

Tendo em conta as limitações ao nível dos conhecimentos sobre programação por parte da investigadora, o presente Webdocumentário foi planeado e adaptado à plataforma *Atavist* e às suas próprias restrições de design e organização pré-estabelecidas. A plataforma *Atavist* é uma estrutura que tem como função principal a construção de narrativas hipermédias. Esta plataforma permitiu a criação de uma conta gratuita que tem algumas limitações face a outras contas disponíveis e, portanto, intentou-se utilizar as ferramentas disponíveis de forma a criar a melhor estrutura e organização possível para a apresentação do presente trabalho.

Do grupo participante apenas quatro crianças produziram *home videos* e, por isso, poderá apontar-se como sendo outra restrição do estudo.

6.3 – Perspetivas de trabalho futuro

Perspetivando o futuro, poderia continuar-se a desenvolver um trabalho no sentido de produzir mais conhecimento sobre o bairro e a escola, através dos “olhares” criativos de mais crianças. Desenvolver e criar outras práticas produtoras e inventoras que pudessem ajudar à conscientização e à participação cidadã da comunidade do bairro e da escola. Seria também relevante continuar a identificar outras problemáticas relacionadas com o bairro, reconhecidas pelas crianças, para depois serem refletidas e estruturadas propostas de mudança em resposta a esses possíveis problemas.

Com o intuito de tornar mais visíveis os “olhares” e *pontos de vista* destas crianças, seria de elevada importância criar um produto *transmedia* com o presente material produzido. Poderia organizar-se uma exposição fotográfica, num espaço cultural da freguesia de Paranhos, com as fotografias captadas pelo grupo participante.

Para que o presente Webdocumentário continuasse como um projeto artístico aberto à comunidade, poderia desenvolver-se um trabalho no sentido dos moradores do respetivo bairro contribuírem para formarem e constituírem um álbum fotográfico coletivo de memórias do espaço do bairro, com fotografias desde da sua construção até à atualidade. Essas fotografias poderiam ser incluídas no capítulo sobre o bairro de São Tomé do respetivo Webdocumentário.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. B., & Valente, J. A. (2012). Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (nº3), 57-82.
- Alton, J. (1995). *Painting with Light*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Alvarado, M. d., Galán, V. G., Álvarez, I. G., & Carrero, J. S. (2010). *Fotografia criativa para as crianças: a alfabetização audiovisual através da fotografia*. comunicação & educação.
- Amorim, P., & Baldi, V. (2013). Ética e estética da representação do Web-documentário. *Culturas Midiáticas - Revista do programa de pós-graduação em comunicação da Universidade Federal da Paraíba*, Ano VI (11).
- Ang, T. (2005). *Manual de Vídeo Digital*. Porto: Dorling Kindersley - Civilização, Editores, Lda.
- Arrelaro, J. S., Machado, S. d., & Wiggers, I. D. (2014). Vídeos de uma criança produtora: uma brincadeira audiovisual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, (pp. 1-10). Buenos Aires, Argentina.
- Aston, J., & Gaudenzi, S. (2012). Interactive documentary: setting the field. *Studies in Documentary Film*, 6 (nº2), 125-139.
- Aufderheide, P. (2007). *Documentary Film: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Betton, G. (1987). *Estética do Cinema*. (M. Appenzeller, Trad.) São Paulo, Brasil: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese- Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (nº 1 (3)), 68-80.

Briselance, M.-F., & Morin, J.-C. (2011). *Gramática do Cinema*. (L. Edições Texto & Grafia, Ed., & P. E. Duarte, Trad.) Lisboa.

Chion, M. (2011). *A Audiovisão: Som e Imagem no Cinema*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda.

Coffman, E. (2009). Documentary and Collaboration. Placing the Camera in the Community. *Journal of Film and Video*, 61 (1), 62-78.

Conceição, M. T. (2014). A polissemia da palavra bairro. Compilação de notas para o estudo do conceito de bairro. *Revista Estudo Prévio*.

Cunha, R. P. (2011). *Educação Audiovisual, Culturas e Participação Digital de Crianças e Jovens*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Deleuze, G. (2009). *A Imagem-Movimento: Cinema 1*. (É. Minuit, Ed., & S. Dias, Trad.) Lisboa: Assírio & Alvim.

Duarte, A. L. (2012). *O Contributo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Beja.

Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (2010). Crianças Na Era Digital: Desafios da Comunicação e da Educação. *REU*, 36 (1), 89-104.

Fernandes, A. H. (2010). O Cinema e as Narrativas de Crianças e Jovens: Reflexões Iniciais. *Revista Contemporânea de Educação*, 5 (10), 49-64.

Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos da Vida: representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Foxon, S. (2007). *The Grierson Trust*. Obtido em 31 de maio de 2015, de <http://www.griersontrust.org/assets/files/articles/john-grierson-s-foxon.pdf>

Freire, M. (2007). *Jean Rouch e a invenção do Outro no documentário*. Doc On-Line Revista Digital de Cinema Documentário, 3, 55-65.

Freund, G. (2011). *Fotografia e Sociedade*. (P. M. Frade, Trad.) Lisboa: Comunicação & Linguagens.

Graça, M. E. (Setembro de 2008). *Imagens animadas realizadas por crianças na sala de aula: motivação, literacia e criatividade nº 2. Convergências 12 - Revista de Investigação e Ensino das Artes*.

Acedido março 24, 2015, em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo.php?id=36>

Gregolin, M., Sacrini, M., & Tomba, R. A. (2002). *Web-documentário – Uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Guerra, P. (2002). Contextos de vivência no bairro do Cerco do Porto: Cenários de pertencas, de afectividades e de simbologias. *Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção; Atelier: Exclusões*, (pp. 57-70). Porto.

Huff, T. (1951). *Charlie Chaplin*. New York: Henry Schuman.

Kuratani, D. L., & Lai, E. (2011). *TEAM Lab - Photovoice Literature Review*. (U. o. California, Ed.) Obtido em 6 de julho de 2015, de Team lab - Tobacco Education and Materials LAB : <http://teamlab.usc.edu/learn/literature-reviews.html>

Lacerda, R. (2015). Cinema de Observação: o Olhar Autoral. *Aniki - Revista Portuguesa da Imagem em Movimento*, 2 (nº1), 144-148.

Lickfold, J. (30 de junho de 2015). Entrevista sobre a escola EB1/JI de São Tomé.

Marinho, F., & Pacheco, P. (2013). Janela Periférica: A Experiência do Webdocumentário das crianças da comunidade Moradias Zimbros, Realizado a partir da Educomunicação. *DITO EFEITO - UTFPR-CAMPUS CURITIBA*, ANO V (5).

Marner, T. (2010). *A Realização Cinematográfica*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Martin, M. (2005). *A Linguagem Cinematográfica*. (L. António, & M. E. Colares, Trans.) Lisboa: Dinalivro.

McLane, B. A. (2012). *A New History of Documentary Film*. New York, London: Continuum International Publishing Group.

Nichols, B. (2007). *Introdução ao documentário* (Vol. 2a Ed). Campinas, SP:: Coleção Campo Imagético, Papirus .

Oliveira, L. R. (2006). Metodologia do desenvolvimento: um estudo de criação de um ambiente de elearning para o ensino presencial universitário. *Educação Unisinos*, 10(1), 69-77.

Penafria, M. (2014). A Web e o documentário: uma dupla inseparável? *Aniki Revista Portuguesa da Imagem em Movimento – vol. nº1*, 22-32.

Pinheiro, M. d. (30 de junho de 2015). Entrevista sobre a escola EB1/JI de S. Tomé.

Porto, T. M. (2006). As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas . *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 43-57.

Purves, B. J. (2008). *Stop Motion Passion, Process and Performance*. Oxford: Elsevier Ltd.

Queirós, J. (22 de junho de 2015). Entrevista sobre o Bairro de São Tomé (Paranhos-Porto). (I. S. Moura, & A. Garcia, Entrevistadores)

Rabiger, M. (2004). *Directing the Documentary*. Oxford: Elsevier Inc.

Renó, D. (2011). *Cinema documental interativo e linguagens audiovisuais participativas: como produzir*. La Laguna (Tenerife): Sociedad Latina de Comunicación Social.

Rodrigues, P. F. (2013). *Processos Narrativos e Autoria em Documentário Interativo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte - Universidade de Aveiro.

Santana, J. P., & Fernandes, N. (2011). Pesquisas Participativas com Crianças em Situação de Risco e Vulnerabilidade: Possibilidades e Limites. *Grupo de Trabalho - GT 38 Crianças e Infâncias Luso-Afro-Brasileiras: olhares transnacionais e diversidades em diálogos* (pp. 1-16). XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais.

Santos, D. R. (jul-dez de 2014). O documentário e seus meandros na contemporaneidade; novos/velhos rumos do cinema "verdade". *Culturas Midiáticas - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba*, Ano VII, n. 12, pp. 76-86.

Tavares, C. C. (2011). *Documentário Português no Século XXI: Retrato de Um País*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte - Universidade de Aveiro.

Wainer, J. (5 de 9 de 2014). Tentativas de Autoria Social no Documentário. *XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 1-11.

Zandonade, V. & Fagundes, M.C.J. (2003). *O vídeo documentário como instrumento de mobilização social*. Monografia. Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis/Fundação Educacional do Município de Assis.

Webgrafia

Webdocumentário “Olhares Sonhadores”:

<https://olharessonhadores.atavist.com/webdoc>

Página do *Facebook* do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”:

<https://www.facebook.com/olharessonhadores>

Página do *Twitter* do projeto de investigação “Olhares Sonhadores”:

<https://twitter.com/OlharesS>

Filmografia

Briski, Zana & Kauffman Ross (2004), “Born into Brothels”, Estados Unidos da América (E.U.A.) e Índia

Link de acesso: <http://www.kids-with-cameras.org/bornintobrothels/>

Carrera, Victor (2009), “No Meu Palanque”, Equador

Link de acesso: <http://curtadoc.tv/curta/direitos-humanos/palanque/>

Dick, Kirby (2001), “Chain Camera”, Estados Unidos da América (E.U.A.)

Link de acesso: <http://kirbydick.com/chaincamera.html>

Frankenstein, Ellen (2005), “No Loitering”, Estados Unidos da América (E.U.A.)

Link de acesso: <http://www.newdaydigital.com/No-Loitering.html>

Naudascher, Marie & Vanier, Patrik (2014), “Morri na Maré”, Brasil

Link de acesso: <http://vimeo.com/88774662>

Anexos

Anexo 1 – Transcrição das Entrevistas

Quanto às transcrições das entrevistas, estas foram reproduzidas de forma integral e foram mantidas as devidas características da oralidade dos entrevistados.

Entrevista nº 1

Transcrição integral da entrevista aberta realizada com o professor doutor/investigador João Queirós do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. A entrevista foi realizada no dia 22 de junho de 2015 em colaboração com a investigadora Ana Garcia.

Tendo em conta a investigação realizada no bairro de S. Tomé em 2010, gostaríamos que falasse sobre o contexto social e histórico do referido desde a sua construção até à atualidade.

Professor/Investigador João Queirós: Dizia-vos eu que na década de 50 e 60, e até à década de 70, a Câmara Municipal do Porto tinha uma iniciativa muito importante de construção de habitação social na cidade do Porto. Foi o primeiro programa de habitação social, chamava-se o plano de melhoramentos para a cidade do Porto. 1956-1966, essa foi a primeira fase e nessa primeira fase desses dez anos a Câmara tomou a iniciativa de construir 6 mil casas para realojar pessoas das ilhas do Porto, do centro do Porto e pessoas provenientes de outros contextos degradados da cidade, barracas, etc.

Esses 6 mil fogos, ao fim desses dez anos, foram construídos e de seguida, em 1966 foi alinhavado o prolongamento do plano de melhoramentos, 2º plano de melhoramentos ou 2ª fase do plano de melhoramentos como se costuma dizer, que em 1967 em diante iria construir pelo menos mais 3 mil casas. Acabou por construir até mais, em processos que se arrastaram para lá do 25 de abril de 1974.

Entretanto, a Câmara estava efetivamente a construir habitação para realojar as pessoas mais pobres e mais mal alojadas da cidade em bairros sociais. Portanto, todos os

grandes bairros, inclusivamente os à beira do S. Tomé, como por exemplo, o bairro da Agra e do Amial, que é ali mesmo ao lado, o bairro do Carriçal, foram construídos nesse âmbito e nessa altura. E ao mesmo tempo que estava a haver essa construção de habitação social para as classes populares portuenses, começava a verificar-se que havia um grande conjunto de pessoas que não se qualificavam, por assim dizer, para habitar nestas habitações. Estas habitações tinham uma prioridade de alojar as pessoas das ilhas, mas haviam muitas pessoas mal alojadas que não tinham essa prioridade para entrar nestes bairros e algumas delas eram trabalhadores da Câmara Municipal do Porto. Então a Câmara estava a construir tanta habitação... Havia uma corrente dentro da Câmara que dizia: nós estamos a construir tanta habitação e não estamos a tomar conta de vastas centenas de trabalhadores da Câmara Municipal do Porto, que a Câmara Municipal do Porto teve sempre muitos trabalhadores e continua a ter, que residiam exatamente como grande parte da população portuense em condições muito más, mas não têm uma solução específica. Então idealizou-se um bairro cuja finalidade seria fundamentalmente o alojamento de trabalhadores da Câmara Municipal do Porto. Servidores públicos, como se dizia muitas vezes, que trabalhavam na Câmara Municipal do Porto.

Então o que é que acontece? Há um terreno ali no meio de três bairros, ali há todo um conjunto de gerações de habitação social e habitação pública. Há um bairro de casinhas ao lado, que é mais à direita do ISEP para quem vai em direção à circunvalação, que é o bairro da Azenha, que já tinha sido construído na década de 30, depois há o bairro do carriçal e da agra do amial, que foram construídos no âmbito do plano de melhoramento e ali no meio há um grande espaço e é ali que vai ser construído em moldes um pouco diferentes, porque o bairro tem, digamos, uma estrutura de localização dos edifícios um bocadinho diferente, edifícios maiores e edifícios mais altos também. Sobretudo de blocos que têm 5 pisos, bairro denso com cerca de 500 casas, depois dou-vos esses números ao certo. Para alojar essencialmente os trabalhadores da Câmara Municipal do Porto.

O bairro começa a ser construído, mas dá-se o 25 de abril e o 25 de abril na cidade do Porto, do ponto de vista habitacional, foi uma realidade de grande atribulação e o que acontece é que aquele bairro, que estava precisamente a ser construído, ainda estava em

construção, é ocupado de forma massiva por famílias que residiam em muitos contextos da cidade do Porto. Ali nos bairros perto, casais que residiam com os pais e, portanto, em casas com sobrelotação, pessoas que residiam nas ilhas das redondezas e depois um conjunto muito importante que ainda hoje marca o perfil social do bairro, um conjunto de pessoas retornadas, os chamados retornados, pessoas que tinham vindo das colónias, das ex-colónias portuguesas em África. Os milhares na cidade do Porto eu estavam alojados em ilhas, em pensões, em casa de familiares, etc., e que durante 1974 e sobretudo 75, o chamado verão quente de 75, houve em março de 75 houve uma tentativa de golpe dito de direita, o 11 de março, depois a partir daí houve uma intensificação, digamos, das fações mais radicais à esquerda e muita gente aproveitou essa altura para tomar conta das coisas, para ocupar e houve uma grande dinâmica de movimentos sociais e de movimentos associativos e houve uma grande dinâmica de ocupações e este bairro é o epítome, é o exemplo máximo da ocupação de casas de bairros camarários da cidade do Porto.

O que é que isto gera? Num primeiro momento a questão, e temos relatos desse trabalho de pessoas que participaram no processo de ocupação, temos relatos de pessoas que ocuparam casas, no trabalho que fizemos entrevistamos algumas pessoas nessa situação, houveram pessoas que foram observadores do processo e que dizem ainda não estavam as portas, nem janelas e nem nada da casa acabado e já estavam pessoas lá dentro a barricarem-se quase para ficarem com as casas. Isso aconteceu essencialmente em setembro de 75 neste bairro. E digamos que aqui qual foi a solução para resolver este problema? Das duas uma, ou o exército (como aconteceu nalguns sítios) ocupava também ele próprio o bairro, tomava conta do espaço do bairro e desalojava as pessoas para que as outras pessoas, os tais trabalhadores da Câmara do Porto, pudessem ocupar o bairro e o bairro pudesse ser concluído, ou então tinha que se encontrar uma solução e foi o que se encontrou, porque naquela altura também não era fácil contrariar, digamos, estas movimentações populares. Havia mesmo setores dentro do exército, dentro do estado que apoiavam as ocupações e que apoiavam estas movimentações e, portanto, gerou-se ali um impasse entre a Câmara Municipal, que queria realmente o bairro para os seus trabalhadores, o Estado por outro lado, que estava a tentar através do Fundo de

Fomento da Habitação estava a tentar regularizar a situação de alguma forma e, por outro lado, as movimentações populares que também tinham a sua força e que não queriam abrir mão das casas... Então o que aconteceu foi uma solução compromisso: o Bairro passou a ser gerido pelo Estado central, a Câmara retirou-se da possibilidade de gestão do bairro, não iria ser um bairro camarário, mas iria ser assegurada com uma percentagem de casas que continuasse a ser para, já não me engano se eram 20% ou 25%, era entre 10 ou 25% é um número aqui algures, mas depois posso-vos precisar esse número. Haveria uma percentagem de casas que ficariam para ser entregues a trabalhadores municipais, a trabalhadores da Câmara Municipal do Porto, mas a gestão dessas casas e a gestão de todo o bairro, digamos, o senhorio, seria o Estado através do Fundo de Fomento da Habitação. E isto acabou com a participação das associações de moradores, portanto, alguma da documentação que nós pudemos ver nos processos individuais dos moradores, começa. Digamos, o processo individual do morador começa por um pequeno inquérito que a associação de moradores, uma espécie de associação *ad-hoc*, umas pessoas que se juntaram ali, que escreviam de onde é que a pessoa vinha, quantas pessoas é que viviam no agregado doméstico, quais eram as condições habitacionais anteriores e, portanto, justificações por ter ocupado a casa e justificações para ser validada a presença dela no bairro. Se houvessem as justificações, a associação de moradores faziam uma espécie de parecer a dizer assim: justifica-se que fique no bairro e o Estado assumia aquilo e durante uns anos, durante três ou quatro anos a vida do bairro foi em grande medida a vida da legalização das ocupações, sem pagamento de rendas.

O trabalho do Fundo de Fomento à Habitação foi proceder à legalização destas pessoas, atribuir as casas àquela percentagem de trabalhadores municipais, que tinha que ser atribuída, atribuir as restantes casas, que ainda não estavam ocupadas e que não tinham sido concluídas, às pessoas que o Estado considerava que deveriam ser realojadas, a maior parte dali da zona envolvente de Paranhos e pronto, a partir daí, isto depois acalmou a partir de 77, 78, 79... A partir daí as coisas começaram-se a processar como em qualquer outro espaço de habitação social portuense. Este momento é muito importante, porque marca um conjunto, como eu vos dizia antes, de clivagens e de

divisões sociais e simbólicas lá importantes. E este bairro tem uma particularidade que é ter uma, e tinha na sua génese e continua a ter, segundo o trabalho que nós fizemos, uma série de diversidade social, ou seja, não é um bairro homogéneo internamente.

Eu diria só para fazer aqui um parêntesis, que não há nenhum bairro que seja verdadeiramente homogéneo internamente. Aliás, o que muitas vezes se faz a propósito dos bairros sociais em geral e nos do Porto em particular é oferecer uma tendência... uma imagem tendencialmente homogénea do ponto vista social dos bairros. Entre bairros, os bairros são todos iguais - mentira, não é verdade. E dentro do bairro, as pessoas daquele bairro são todas iguais, o que não é verdade.

O que existe na habitação portuense desde logo e depois na habitação social portuense, é uma grande heterogeneidade de origens e de trajetórias. Sendo que, essa heterogeneidade se verifica de bairro para bairro. Há bairros que têm umas características irrepetíveis que não se repetem noutros contextos e que de certa forma por força do processo de realojamento e origem do bairro, do objetivo que ele teve inicialmente podem encontrar-se pessoas bastante parecidas lá dentro. Vou-vos dar outro exemplo, que é bastante diferente deste do S. Tomé. Existe em Aldoar um bairro, o bairro de Aldoar que tem na sua génese o objetivo era realojar pessoas provenientes de um bairro de barracas chamado Xangai que era ali no parque da cidade, na zona do parque da cidade. Portanto, aí essencialmente as pessoas tinham na sua esmagadora maioria tinham uma origem geográfica e proximidade social e interconhecimento bastante grande porque vieram quase todas desse contexto, de dois bairros de barracas que foram desalojados - o bairro de Xangai e o bairro de Liberdade. E, portanto, aí há alguma proximidade social, alguma proximidade de origem, geográfica que fazem com que aquele bairro tenha a sua especificidade, a sua particularidade, que seja diferente de todos os outros certamente, mas que internamente havendo obviamente heterogeneidade haja maior proximidade na origem das pessoas, depois as trajetórias das pessoas também se diversificam muito à medida que as pessoas vão vivendo as suas vidas, não é.

No caso do S. Tomé, ele difere por estas razões que eu vos disse. Na origem difere da realidade de grande parte dos bairros portuenses, é muito específico é um bairro

muito particular, não é por assim dizer e por outro lado internamente também é muito diverso, porque tem realmente esse conjunto de antigos trabalhadores da Câmara Municipal do Porto e filhos também eles muito diferenciados desde o cantoneiro até já a um quadro técnico e administrativo, desde logo aí a heterogeneidade existe até a um conjunto muito vasto de pessoas que ocuparam muito diversas, muitas delas vindas de ilhas, outras vindas de bairros sociais, outras vindas: olha que estão a ocupar e então eu vou também ocupar e até venho de um sítio qualquer, até venho do interior do país e fiz uma passagem breve pelo Porto ou vivo há pouco tempo no Porto e estou a ouvir que estão a ocupar e vamos também. E isso aconteceu também certamente, até ao leque alargado de pessoas vindas das ex-colónias portuguesas em África, os chamados retornados, que eles próprios foram muito diferenciados internamente porque há retornados que vieram com alguns recursos, outros sem recursos, outros que eram doutores engenheiros e outros eram trabalhadores manuais, mais um elemento de diversidade a juntar há diversidade que já à partida o bairro parecia que teria.

E, portanto, este bairro tem esta particularidade quer pela sua ideia original e quer sobretudo que é o mais importante, pela maneira como ele nasceu e como foi ocupado, a maneira como foram distribuídas as casas, ele contempla dentro de si realidades muito diversas. E daqui já vemos o que é que isto pode ter implicação para uma intervenção socioeducativa se quisermos local, porque certamente também, apesar de tudo, já vamos falar sobre a trajetória do bairro... o bairro teve também a sua própria trajetória e nós ainda não temos esses resultados estabilizados, mas há algumas ideias que podemos avançar sobre isso.

Mas há partida uma certa heterogeneidade social, uma certa heterogeneidade da origem das pessoas, da origem do bairro, ajudará em princípio a compreender se encontrarmos alguma heterogeneidade atual e portanto, se a realidade é heterogénea não vale a pena ir para lá com lentes que homogeneízem a realidade, ou seja, que não reconheçam esta heterogeneidade. É importante se calhar do ponto de vista da intervenção socioeducativa perceber que há ali também provavelmente também crianças muito diversas umas das outras. Desde obviamente a criança que provém de uma família altamente descapitalizada com poucos recursos económicos, com uma relação muito

distanciada com a escola, sei lá até famílias com ligações à economia subterrânea, etc, etc. Isso existe, nós verificamos isso.

Quando dizemos que o bairro é heterogéneo não é para escamotear e para dizer que não há problemas, não é para isso, é para dizer que não há só isso. E essa é uma realidade comum a todos os bairros, mesmo aos bairros mais problemáticos e polémicos como outros que não é o caso, apesar de tudo, do S. Tomé.

E depois há famílias que têm já condições melhores e que beneficiaram do acesso àquela habitação, porque para uma família, (vou-vos dar este exemplo aleatório, mas que de certeza encontraríamos um destes lá) para uma família que tinha alguns recursos, em que o marido e a mulher trabalhavam e que tiveram a oportunidade de aceder àquela casa através de uma ocupação, ou seja, não compraram a casa desde logo e, por outro lado, depois foram pagar uma renda, rendas relativamente baixas e que se mantiveram baixas ao longo de muitos anos, essa é uma realidade do bairro. Só na década de 90 é que houve uma atualização de rendas, imaginem o que é eu estar numa casa no centro do Porto, apesar de tudo, bem localizada, trabalho e até posso não ganhar muito dinheiro, mas que gasto muito pouco também em termos de despesas, isso permite-me uma poupança e se calhar ajuda a minha vida a caminhar de uma forma que se eu estivesse agarrado a um empréstimo ou com despesas muito elevadas. Portanto, também é possível encontrar estas famílias que conseguiram beneficiando o acesso àquela habitação, que conseguiram gerir e fazer trajetórias de evolução social e trajetórias de mobilidade social positivas ascendentes, que conseguiram que os filhos estudassem e que os filhos entretanto saíram, estudaram e saíram.

E, portanto, há uma heterogeneidade social importante no bairro que eu acho que é preciso ter em conta quer para perceber o bairro e a realidade do bairro, e já vamos a outra dimensão importante dessa realidade mais presente, quer para perspetivar as formas de intervenção socioeducativa, social, de animação cultural, de intervenção comunitária que possa ali ser perspetivadas. Essa heterogeneidade sendo um ponto a aproveitar, um ponto positivo, à partida assim na nossa conceção inicial, se há famílias diferentes a convivência pode ser interessante, se há crianças oriundas de países diferentes pode haver uma partilha intercomunitária interessante, mas também é

verdade que essa diferença essa menor homogeneidade social também gera eventualmente, é uma hipótese, atritos, desinteligências, conflitualidade interidentitária, conflitualidade intercultural se quisermos. Que não me admiraria que vocês também a verificassem na escola, entre os miúdos ou até, entre os pais nas múltiplas abordagens que se têm relativamente à escola, que os pais têm relativamente à escola, desde aqueles que se estão a marimbar para a escola até àqueles que fazem um grande investimento e que se queixam que o filho não tem se calhar ali as oportunidades de tudo o que queria e do investimento que precisaria. Até fora da escola podem observar algumas dificuldades das dinâmicas de relacionamento local, portanto se calhar a convivência não é assim tão grande quanto isso. Se calhar não é fácil juntar as pessoas do bairro em iniciativas comuns, se calhar há uma certa vida individualizada, um certo fechamento no reduto doméstico. E, portanto, isso também tem que ver se calhar com essa realidade clivada desde o início do bairro. E depois, e sobretudo aqui é um aspeto mais importante, que eu vos falava também há pouco, uma ausência sistemática de uma intervenção pública se quisermos ou até de uma intervenção associativa local que pudesse contrariar um pouco esta realidade.

No bloco D há uma mercearia, um cafézito e há aí uma associaçãozita desse tipo, mas não tem uma abrangência. Há as festas locais que iam existindo e no verão há sempre umas coisas. Por exemplo, há muita gente do bairro que claramente se dissocia, se afasta dessas dinâmicas locais. Não é aquele bairro que se veja uma vivência de rua, uma vivência de envolvimento comunitário. O bairro também tem umas particularidades que já vamos falar sobre isso.. hoje em dia por exemplo, o que é que caracteriza mais o bairro? O estacionamento dos estudantes do ISEP e portanto, é um bairro que também está colonizado por outras dinâmicas que fazem com que ao mesmo tempo ele fique aberto a uma realidade social externa, que é a realidade dos estudantes, inclusivamente há muitas casas que estão alugadas a estudantes. Porque há pessoas que compraram a casa e que arrendaram a casa a estudantes. Sobretudo os blocos mais virados para o ISEP.

A diversidade do bairro não diminuiu, direi. Aliás, a própria situação de aquisição das casas por um lado fez com que emergissem essas dinâmicas, por exemplo, do arrendamento ... entretanto, comprei a casa e vendi a casa e saí e algumas pessoas

compraram para arrendar.

Por outro lado também, algumas pessoas até poderiam sair, mas não saem, porque compraram a casa e portanto, ficam no bairro porque foi um investimento que fizeram e agora estão ali. Se calhar até queriam sair, mas não saem.

A realidade heterogénea do bairro continua a ser heterogénea e até há estas novas dinâmicas de bairro que vale a pena ter em conta. Portanto, eu diria que é preciso reconhecer esta heterogeneidade para depois tentar que as nossas abordagens, as nossas estratégias de intervenção possam elas próprias ser também diversificadas e atender a esta diversidade e se calhar trabalhar para que haja mais, mas isto já é no domínio da intervenção e já não queria chegar ainda aí. Bom... mas dizia eu também é verdade que se calhar essa falta, essa certa divisão social que se traduz em divisões simbólicas, como eu dizia não parece haver aquela vivência de bairro, aquela ... que nós muitas vezes associamos também um bocado de forma um bocado mitificada aos bairros, também é um erro. É um erro de leitura, mas muitas vezes associamos ah o bairrismo, o modo de vida local... bom ali não existe muito isso e é verdade que também terá alguma coisa que ver, obviamente que medir isto não é fácil, isto é uma aproximação sobretudo qualitativa e medir isto não é fácil, mas também terá que ver com essa ausência de uma intervenção sistemática no bairro por parte das instâncias públicas e das associações, etc. No caso das instituições públicas que fosse para além da simples cobrança de rendas, da gestão burocrática administrativa, da gestão do edificado, da obra na casa do senhor x, no arranjo na casa da senhora y, de uma tentativa de gestão dos conflitos entre moradores, da cobrança coerciva das rendas, ou seja o que for. Os próprios processos de ordem de cada morador reflete essencialmente este tipo de abordagem e este tipo de relação, obviamente existe um serviço social no IHRU, por exemplo, mas são duas ou três assistentes sociais para todas as habitações do IHRU da cidade do Porto, que não é apenas o bairro de S. Tomé. Elas têm um trabalho valoroso, empenhado, mas muitas vezes a intervenção delas está sobretudo em quê? Em ligar com a segurança social para os casos de maior dificuldade social, em fazer aquela gestão comparada entre a gestão digamos das rendas e dos problemas da casa e a situação das famílias, portanto as atualizações das rendas. Aquela gestão ... que não é uma gestão que se aproxime ou se

orientar para uma intervenção comunitária. E na ausência de um tecido associativo também forte isto faz com que a vida local seja ... continue a ser um pouco clivada, um pouco ... que não arranja realmente essa vivência e acho que isso poderia... Isso também depois tem repercussões na própria vivência da escola e na própria vivência das crianças, etc, etc..

No momento presente, eu diria que há 4 ou 5 notas que vale a pena ter em conta. Primeira, um tendencial que é uma coisa comum há cidade do Porto e aos bairros em particular, um tendencial de envelhecimento da população. Portanto, também a lógica dos problemas que ali se manifestam é diferente. Começa a ser diferente, há menos crianças hoje. Muitas das crianças da escola, também há muitas que residem no bairro, mas há outras que também não residem no bairro, portanto também provém de outras ...da envolvente. Há cada vez menos crianças no bairro, portanto já não é uma escola só do bairro certamente.

Por outro lado, lá está o envelhecimento também cria uma realidade para as crianças também ela diferente, já não é aquele bairro das décadas de 70 e 80 cheio de crianças, cheio de jovens. Se calhar do ponto de vista da intervenção também limita de certa forma ou abre outras oportunidades a uma intervenção um pouco mais personalizada se quisermos. Essa é uma realidade, uma realidade de um certo envelhecimento do bairro. Há uma realidade também que tem repercussões sociais, mas que é essencialmente uma realidade física digamos, que a do envelhecimento do próprio bairro, do edificado, a própria degradação do edificado. O IHRU tem demonstrado grande incapacidade para realizar obras, incapacidade que se agravou e que tem a ver com falta de dinheiro e com a incapacidade do próprio estado para intervir naquilo que é seu. Portanto, o senhorio, digamos que em grande medida por incapacidade ou demissão abandonou essa dimensão da intervenção. E sabemos que estas coisas têm depois repercussões na maneira como as próprias pessoas vivem e vêem o bairro, inclusivamente a câmara municipal do Porto nos seus bairros foi fazendo recentemente um trabalho de reabilitação do edificado de alguma renovação. E ali os bairros do IHRU estão à margem desse trabalho, digamos que a lógica de relacionamento com o bairro também se degrada de certa forma, porque as pessoas ... é sempre pior viver num sítio onde se sente que se

está de certa forma abandonado, que está a entrar numa espiral de degradação ou de um sítio que se sente de forma dinâmica e com perspetivas positivas, isso é outro aspeto. Isto tem também que ver com essa questão da venda das casas, se 50% das casas são vendidas aos seus ocupantes, se há 50% de arrendatários e 50% de proprietários, isto gera dificuldades de gestão até dessas pequenas obras. Imaginem uma entrada em que há dez habitações, e há 5 que são propriedade e 5 que não são... imaginem como é que se gere os espaços comuns, os condomínios e isso tudo, porque há um senhorio de 5 casas e depois há mais 5 proprietários, há 6 proprietários. Imaginem que são 5 casas cada uma de uma família diferente e 5 que são do IHRU, há 6 proprietários que têm 5 frações e outros que tem uma fração cada um. Isto gera também problemas de gestão de espaços comuns, de comunicação, quem é que trata das escadas, quem é que trata dos vidros comuns. Um tem que dar 5 partes, outro tem que dar cada um 5. Há coisas do "arco-da-velha" que dificultam a gestão e que agravam os impasses e a própria situação de degradação do bairro. Essa também é uma outra realidade que também tem os seus horizontes de intervenção até com crianças se quisermos pensar na escola também como é que se pode. Como é que as crianças podem chamar à atenção para esse assunto ou pensa, essa é outra realidade também interessante.

Depois há uma realidade que é a realidade de uma certa pauperização, um certo empobrecimento de algumas famílias de certos segmentos do bairro, essencialmente os arrendatários e arrendatários com menores rendimentos, mais pobres, com menor instrução, desempregados ou com profissões mais precárias que por força também de fatores que não têm a ver com o bairro, fatores do nosso próprio país, a realidade do nosso país... Quando estávamos a fazer lá o trabalho estávamos a verificar e isso certamente se agravou depois de 2009 e 2010, certamente se terá agravado. E via-se já um conjunto de famílias importante, sobretudo arrendatários com dificuldades. Em que sobretudo a nova geração, a geração dos 18 / 20 anos com grandes problemas de concretização escolar, insucesso escolar, de abandonos, saídas antecipadas, abandonos escolares, pouca qualificação escolar, muitas dificuldades de emprego. Famílias que vimos com situações que estão a agravar ou que se estavam a agravar nessa altura. Esse é outro horizonte de perspetivação da realidade do bairro, que eu acho que também obviamente

tem repercussões muito fortes sobre as crianças e sobre alguns segmentos das crianças, os segmentos mais empobrecidos, os segmentos das crianças com menos condições que ali depois na escola também traduzem essas dificuldades que vêm de casa. Ao mesmo tempo e isto aqui tenho até mostrado noutros contextos, a relação das famílias com a escola ao mesmo tempo estas maiores dificuldades tendem a dificultar a relação dessas famílias com a escola. E diria aqui por duas ou três vias fundamentais, é difícil para famílias com grandes dificuldades de subsistência material dedicarem tempo à escolarização dos seus filhos e investirem. Elas próprias tiveram trajetórias de relações com a escola más e portanto, a relação com a escola é sempre distanciada é ainda muito difícil, muito dura. Por outro lado, há aquelas que até gostariam de investir, mas não têm nem os capitais culturais, nem o tempo, nem as capacidades para ajudar as crianças. Têm dois ou três trabalhos e dificuldades tremendas, mas que até têm uma orientação para a escola maior, mas têm realmente dificuldades objetivas que até se preocupam, mas têm dificuldades objetivas de acompanhar a vida escolar das suas crianças de acompanhar o desenvolvimento das suas crianças. E depois também há um segmento que creio que tem que ver com os problemas sociais do bairro, uma certa adesão de alguns grupos de algumas famílias e de alguns membros mais jovens dessas famílias àquela economia subterrânea, existe... Não sei se já deram algumas voltas pelo bairro, mas já devem ter reparado que há uns grupinhos e algumas famílias conhecidas localmente por estarem associadas a certas dinâmicas da economia subterrânea, pequeno tráfico de droga, negócios como se costuma dizer... e portanto isto também ao mesmo tempo é uma tradução das dificuldades da vida das pessoas, dos problemas de emprego, de problemas de relação com a escola, problemas de reprodução social dessas famílias e por outro lado tem uma tradução depois na escola e na maneira como essas crianças naturalmente se relacionarão com a escola.

Num trabalho que fiz aqui na zona de Lordelo, algumas educadoras, algumas professoras, algumas auxiliares falavam na maneira como se via já claramente as crianças a transferirem para a escola esse certo descrédito e desinteresse pela escola por força de verem que a vida se acaba de resolver por outra forma, e portanto, o meu pai também se safa sem ter estudado e algumas denotavam isso. Isto aqui são casos sempre

minoritários, apesar de tudo, criando também dificuldades para uma intervenção na escola. Uma escola que ao mesmo tempo que responder ao universal, tem que dar tudo a todos ou tentar dar tudo a todos, mas que depois tem tanta coisa lá diferente que precisa dar umas coisas a uns e outras coisas a outros e nem sempre consegue fazê-lo. Desafios mais uma vez à intervenção social. Um certo empobrecimento e depois estas múltiplas dinâmicas resultantes do empobrecimento da população é outra tendência importante do bairro.

Depois há uma quarta que já foi um pouco antes que tem que ver com essas ... uma certa abertura do bairro ao exterior, por força da presença das instituições de ensino superior ali, particularmente o ISEP, por força da venda de algumas casas que fez com que alguns proprietários pudessem arrendar e portanto, chamar ali a viver estudantes que temporariamente estão ali a viver ou outro tipo de pessoas que não acederiam àquelas habitações porque não se qualificariam para viverem num bairro de habitação social, mas como as casas agora são propriedade ou podem ser arrendadas ou até subarrendadas. Aparecem ali... havia uma outra família vinda de outras zonas de longe, uma ou outra família emigrante. Lembro-me de uma família de emigrantes brasileiros recentemente chegados ao Porto. Uma ou outra família de emigrantes africanos também que tinham até relações com pessoas que lá viviam desde há muito tempo, mas que entretanto, tinham acedido à habitação por força dessas novas probabilidades de acesso à habitação.

Depois o bairro está sempre cheio de carros de pessoas que estacionam ali e que vão para o ISEP ou que vão para a Católica ou que vão para aquela zona envolvente. Depois há os arrumadores que até nem têm nada ver com o bairro, mas que estão lá. Depois há a história dos assaltos, porque há muitos assaltos ali na zona dos estudantes, porque roubam os carros ou porque os estudantes são assaltados e às vezes até nem tem nada a ver com pessoas do bairro, mas depois cria também uma dinâmica de uma certa estigmatização do bairro, uma certa... S. Tomé cuidado...uma certa perigosidade do bairro que na verdade depois não existe propriamente.

Por acaso foi o único bairro onde eu fui interpelado por um conjunto de jovens que estavam lá a controlar ali a zona, é curioso foi o único bairro. Eu estava a tirar fotografias,

estávamos a fazer o nosso trabalho, estava a tirar fotografias do bairro e vieram-me perguntar o que é que eu estava a tirar fotografias assim com um ar ameaçador. Foi o único local onde isso me aconteceu por acaso nos bairros do Porto.

Mas é um bairro onde se circula bem e que não há problema, mas há estas dinâmicas que foram fruto de uma certa abertura também do bairro que remete, e era aí onde eu queria chegar, remete para esta ideia do estigma que corre um pouco por todos os bairros sociais do Porto, mas que ali também existe. Hey! S. Tomé e tal... Depois na internet circulam sempre... existem uns fóruns de discussão da malta, os estudantes que já foram roubados pelos gunas da areosa e por não sei quem, pelos de S. Tomé. O bairro de S. Tomé já foi, pelo menos nesse aspeto e pelo que as pessoas dizem, já foi pior. A imagem local. há uma certa diluição hoje já pouca gente conhece e obviamente que um bairro que em tempos já foi ocupado, ocupações selvagens, sempre teve um bocado daquela ... ui, aquilo é uma selva.. Teve sempre um bocado essa ... e isso dilui-se ao longo do tempo, pelo menos são esses os relatos das pessoas, de todo o modo ainda se mantêm uma certa imagem externa pública associada um pouco a estas dinâmicas subterrâneas, aos assaltos e que se vão prolongando por força de algumas coisas que acontecem e que não têm muitas vezes a ver com as pessoas que residem no bairro, mas que acontecem por força desses assaltos aos estudantes e depois circulam muito rapidamente pelas redes sociais... e ainda se mantêm um pouco essa realidade que também de certa forma ajuda eventualmente nalgumas famílias, famílias que se querem dissociar dessa imagem, famílias que se querem... poderá gerar um certo distanciamento relativamente ao bairro. Não somos nós, são aqui meia dúzia de vizinhos. Essa lateralização do descrédito. Isto não tem nada a ver comigo, eu estou aqui na minha casinha, um certo fechamento no reduto doméstico e uma lateralização do descrédito que diz, isso não tem nada a ver connosco, isso é gente de fora ou então é não tem nada a ver connosco, mas há aí meia dúzia no bairro que dão a má imagem e que dão a má fama. Mais um elemento que contribui para acentuar aquela lógica de uma certa clivagem social que depois tem uma certa repercussão e clivagens simbólicas no bairro e que ajudam a que não haja lá está se calhar aquela inter-relação, aquele interconhecimento que muitas vezes associamos a espaços habitacionais e a contextos

socioterritoriais deste tipo.

Diria que estas 4, 5 grandes dinâmicas atuais do bairro, são dinâmicas que nós conseguimos ver no terreno quando realizamos o trabalho e por outro lado têm repercussões na vida quotidiana, na vida de todos os dias do bairro e muito em particular acredito, apesar de eu não conhecer como vos disse detalhadamente essa realidade da escola, acredito que tenham repercussões depois na vida da escola, na maneira como as crianças se relacionam com a escola, como os pais dessas crianças se relacionam com a escola e na maneira como de certa forma também a intervenção social há-de tentar corresponder a esta diversidade e a também aos efeitos e às manifestações destas clivagens e destas desinteligências, destes atritos que possam existir.

Por agora era isto que vos dizia.

Entrevista nº2

Transcrição integral da entrevista aberta realizada no dia 30 de junho de 2015 à professora da turma do 2º ano A e coordenadora da escola EB1/JI de S. Tomé: Maria da Graça Pinheiro e à professora da turma do 4º ano: Joana Lickfold. Esta entrevista foi realizada em colaboração com a investigadora Ana Garcia.

Qual é o retrato social que tens do bairro a partir das crianças da escola de São Tomé?

Professora Maria da Graça Pinheiro: Das crianças... o contexto é diversificado de certa forma sim. No entanto, há um grosso de alunos que vem de famílias com graves carências económicas e nota-se com dificuldades financeiras também. Eu acho que esse é um problema assim nítido e visível aqui na comunidade. Nota-se por exemplo que há um número muito elevado de crianças que tem subsídio, subsídio 1 ou 2, mas há um número bastante elevado de crianças que têm direito ao subsídio 1. Obviamente que também há muitas crianças que vêm de famílias monoparentais, por exemplo, mas isso também não é só algo que seja específico aqui desta comunidade. Esta comunidade até espelha aquilo que acontece de uma forma geral na sociedade.

Há também um número de alunos que são educados preferencialmente por avós, pelo menos eu tenho alguns casos aqui na minha turma e sempre tive. E depois tenho outros alunos que vêm de famílias, digamos, entre aspas e muito entre aspas, mais estabilizadas, mais regulares, mais normais.

Há um número, voltando à resposta do início, há um número elevado de famílias de uma classe social que se diz mais baixa... desempregados, um número muito elevado de famílias com desempregados. Até todos os adultos da família estão desempregados e vivem de subsídios, por exemplo.

Também tendencialmente são essas as famílias que mais dificuldades, por vezes, criam à escola, porque também têm muito mais tempo livre com que pensar. E são essas as famílias que muitas delas trazem mais problemas para a escola.

Depois o que eu noto são crianças com necessidades afetivas muito concretas, emocionalmente são muito instáveis, de uma grande necessidade de afeto. Essa necessidade de afeto não é inteiramente conseguida na família, ou porque têm muita gente na família, às vezes são vários membros familiares dentro da própria casa, primos, tios e até mais irmãos. Nós temos vários casos assim ou alguns casos assim.

De que modo é que esse retrato se reflete na vida das crianças e no comportamento das crianças aqui na escola?

Professora Maria da Graça Pinheiro: O facto de vires desta origem não é condição "sinéquanone" que serás ou que te vais desviar de um bom caminho. Noto claramente esta questão da afetividade, são crianças com muita necessidade de afeto, sem dúvida. Todas as crianças são, mas estas são claramente e são crianças meigas e são difíceis de lá chegar, mas depois dão-te tudo. São como as famílias, existe um esforço imenso de uma grande paciência. Portanto, qual era a pergunta? De que modo essa realidade se espelha? São crianças que não páram... com muita atividade, com necessidade de se mexerem, porque aquela cabeça também não pára, portanto, o corpo também não pára. Diria isso.

Segundo a experiência da professora Joana qual é o reflexo da realidade familiar mais desfavorecida das crianças, qual é o reflexo em sala de aula?

Professora Joana Lickfold: A experiência que eu tenho aqui na escola é que as crianças gostam muito da escola, para elas estar na escola é melhor do que estar em casa, para a maioria delas, pelo menos é essa a experiência que eu tenho tido, porque aqui têm atenção, porque aqui têm regras, porque aqui têm alguém que cuida delas. Sabem que têm amigos para poderem brincar e sabem que há sempre experiências novas. Porque muitas crianças são capazes de passarem as férias todas de verão ou dentro de casa ou aqui no bairro a brincar, não saem, não vão para lado nenhum, porque às vezes as famílias são tão numerosas e os pais não têm dinheiro para levá-las a passear. Uma simples senha de autocarro hoje em dia não é assim tão acessível e então para algumas crianças o facto de irem de férias é algo enfadonho e algo aborrecido, porque em casa há conflitos entre os irmãos ou entre os pais, porque não têm o que fazer ou andam um bocadinho à "sorte" digamos no meio do bairro.

Por isso, acho que a escola é algo bom para eles, que eles gostam, além da parte académica, toda a interação social, de toda a parte emocional, porque eu acho que eles aqui se sentem protegidos e gostam de estar aqui, para eles não é aborrecido vir à escola de todo. Eu pelo menos nunca tive nenhum aluno a não querer vir à escola por não gostar.

E no fundo acaba por ser isso, as crianças gostam de aqui estar, mas também a exigência que existe hoje no ensino e mesmo no mercado de trabalho, noto que acaba por ser difícil para as crianças terem o apoio que deveriam ter, porque os pais não sabem ajudar nas tarefas diárias, às vezes não têm espaços para poder estudar em silêncio em casa, porque é muita gente, famílias numerosas, espaços se calhar desorganizados. Há crianças que ficam muito tempo sozinhas em casa enquanto os pais vão trabalhar e fazem turnos e ficam um bocadinho assim à "sorte". Acabam por ser crianças já um pouco crescidas para a idade nalgumas coisas, porque têm escola da vida, mas escola digamos da parte mais académica e todo esse apoio que deveriam ter, eles às vezes não têm porque os pais não têm dinheiro para pagar ATL, nem pagar centro social, nem para pagar

outros centros de apoio que as crianças precisam, não chega só o tempo de escola, eles também precisam cada vez mais de estudar depois de saírem da escola e terem algumas regras.

É isso que eu noto mais é a dificuldade que os pais têm e as crianças em conseguirem acompanhar este grau cada vez mais exigente que o ministério da educação está a impor aos professores e em especial às famílias e aos alunos.

Desde que dão aulas aqui, ao longo desse período até este momento - 2015, sentem diferenças, quais são as vossas dificuldades e o que é que sentem em estar aqui a lecionar?

Professora Joana Lickfold: As maiores dificuldades que eu sinto é a falta de recursos humanos, acho que devia haver mais recursos humanos na escola.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Uma escola como esta...

Professora Joana Lickfold: Uma escola como esta exatamente. Alguém nos recreios que ajudasse as crianças a saberem estar umas com as outras. #00:09:01.3#

Professora Maria da Graça Pinheiro: A saberem brincar...

Professora Joana Lickfold: ... a brincar. Porque normalmente as brincadeiras são sempre agressivas, por isso o recreio não deve ser um espaço para eles se magoarem ou discutirem, deve ser o sítio aprazível em que eles se divirtam e venham felizes para a sala de aula, porque eu já passei muito tempo a resolver problemas de recreio antes de começar a aula, porque muitas vezes os alunos vêm tão chateados, tão nervosos, uns a chorar, que é impensável dizer "olha esquece vamos trabalhar". Até a uma determinada idade tem que ser resolvida aquela situação porque eles não vão estar bem para estar ali a aprender, para estarem sossegados, para estarem calmos. Eu acho que falta aí realmente essa parte de da psicologia para ajudar as crianças a se saberem equilibrar, a

se saberem controlar as emoções para depois poderem estar no contexto de sala de aula com outra dinâmica, com outra forma de estar.

Mas.. também ao nível dos recursos humanos, no sentido de ter mais apoio educativo para as crianças que não têm tanto apoio em casa e que precisam realmente de maior ajuda, porque têm mais dificuldades de aprendizagem, porque têm um ritmo mais lento, porque as crianças não são todas iguais. E...

A escola não tem psicólogo?

Professora Joana Lickfold: Temos uma psicóloga para o agrupamento todo, mas é um agrupamento que tem muitos problemas, principalmente na eb 2,3 e ela não consegue dar o apoio que é necessário.

De resto, não tem assim muitas dificuldades, porque graças a deus somos um grupo de trabalho muito bom e também a experiência que nós já vamos tendo aqui ao longo dos anos também nos permite ter uma certa "bagagem" e ter também um voto de confiança por parte da comunidade. Porque ouvem sempre falar desta professora ou daquela e às vezes dizem coisas que não são verdade e depois conhecem a pessoa e depois dizem "ah, afinal ouvia isto e não é". Isso há sempre..., mas é sempre gratificante, as crianças entregam-se muito à escola e depois acabam por sair daqui e terem pena de saírem daqui. Muitas não vão felizes, "vou para o 5º ano ", temos aqui muitas alunas que vão para a Pêro Vaz de Caminha e estão no sexto e sétimo, alunos que foram da Graça e que me vêm bater à porta e querem vir para a minha sala para estar um bocadinho comigo ...

Professora Maria da Graça Pinheiro: Que eu mando para lá às vezes... (risos)

Professora Joana Lickfold: (risos)... para me ajudarem e então querem ajudar. "Posso corrigir esta ficha no quadro?"

Professora Maria da Graça Pinheiro: Mas são amorosas.

Professora Joana Lickfold: Sim. Elas sentem-se bem e eu noto isso, sentem-se mais valorizadas por estarem ali a ajudar, a mostrar que sabem mais que os outros e parecendo que não está-se a dar ali uma ajuda, porque elas acabam por ficar com a autoestima mais elevada, porque afinal até sabem mais, às vezes, até são capazes de explicar. Os mais pequeninos também estão atentos e gostam porque ficam a conhecer outras pessoas e depois quando forem para a EB 2, 3 também já as conhecem e têm um certo apoio. A escola acaba por ser um sítio aberto em que eles passam por aqui, mas muitos regressam. E, pronto, não tenho que dizer desta escola, se me tirassem daqui acho que ia ser muito complicado.

Eu já estive em escolas com um nível de ensino mais elevado e com um nível socioeconómico diferente, mas gosto muito de aqui estar porque lá está, a parte emocional, a parte da psicologia, da interação humana é muito trabalhada aqui. Eu gosto muito dessa parte e acho que os professores cada vez mais marcam a vida das crianças. Não é? (virada para a professora Graça)

Professora Maria da Graça Pinheiro: É. Sem dúvida.

Professora Joana Lickfold: Nós somos às vezes mais que mães, mais que pais, mais que avós..

Professora Maria da Graça Pinheiro: Muito, Muito, Claro que sim..

Professora Joana Lickfold: Somos assim alguém que os marca mesmo.

Professora Maria da Graça Pinheiro:: Que marca.. claro que sim. Sobretudo o professor primário.

Professora Joana Lickfold: Eu acho que é extremamente importante e o único constrangimento é realmente a falta de recursos humanos.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Sim, sim. Tem vindo de ano para ano... Eu estou aqui, já nem sei, este será o décimo quarto ou quinto ano que eu já estou aqui nesta escola. Se fosse a fazer uma comparação de há uma década atrás é incomparavelmente diferente esta escola há dez anos atrás e agora. Agora muito mais exigente, com muito menos recursos é a síntese disso.

O número de alunos, felizmente, tem vindo a aumentar e infelizmente para o agrupamento, porque houve a necessidade de fechar uma escola. O que nunca é bom, mas não é por falta de alunos, portanto, nós até temos mais alunos e trabalhamos com menos pessoas. A qualidade... Eu volto a focar, por exemplo, a questão do pessoal não docente, a qualidade também desse pessoal é mais discutível e porquê? Porque não há pessoas de casa. O Estado agora recruta pessoas no centro de emprego, o Ministério da Educação que para um espaço de um ano letivo e isso são pessoas que vêm de uma lista de pessoas que estão, portanto selecionáveis para aquela função, mas podem ter sido uma cabeleireira, um mecânico, não têm e raramente têm experiência de escola e para trabalhar numa escola é preciso um certo tipo de perfil. Como nós tivemos que tirar um curso para sermos professoras... e é importantíssimo o pessoal não docente de uma escola e não deve ser desinvestido por parte do governo central, porque é claro que os professores continuam a ter necessidade de tirar os cursos para serem professores e poderem dar aulas, mas as escolas também deveriam ter pessoal não docente com cursos e que tivessem formação para estar numa escola.

Professora Joana Lickfold: Para gerir conflitos, a parte emocional...

Professora Maria da Graça Pinheiro:: Para gerir conflitos, porque depois também as escolas muitas vezes nem têm como exigir a estas pessoas um certo tipo de responsabilidade, um certo tipo de ética, porque as pessoas não têm. Estão aqui, é claro que depois depende muito da própria pessoa, ou tens uma sorte, uma lotaria ou são pessoas que não estão motivadas para a profissão, que nem têm paciência para isto, que têm muita idade até às vezes para a própria tarefa, que é uma tarefa muito exigente. Isso

a Joana já tinha falado, o desinvestimento em termos de recursos humanos, são uma clara falha.

As famílias estão cada vez mais cansadas também, a Europa de uma forma geral, vive momentos tão difíceis e isto depois fica gravado no corpo. Nós todos andamos cansados, todos nós andamos cansados. E é preciso realmente estar muito equilibrado (risos) para continuar a acreditar. Porque é possível, ou seja, a solução é acreditar. É acreditar. Tu tens que acreditar. Tu não tens nada, mas...

Professora Joana Lickfold: Ainda ontem no programa 'prós e contras' falaram sobre isso.

Professora Maria da Graça Pinheiro:: Ai é? Pronto, ok não vi.

Professora Joana Lickfold: É preciso termos esperança e sermos otimistas.

Professora Maria da Graça Pinheiro:: Nós temos que mudar. O pensamento positivo é muito importante. E não ter medo de nada, porque se nós virmos isto de cá de cima, estamos inundados em medos, o medo, o medo, o medo. O medo mata-nos.

Investigadora Ana Garcia: E impede a Liberdade.

Professora Maria da Graça Pinheiro: E impede a Liberdade. A liberdade de pensamento, a liberdade de tudo. Aqui está o amor, aqui está o medo, portanto, o que se faz cá de cima macro e economicamente é inundar os seres de medo. "Estamos tolhidos" e nem toda a gente está...

Professora Joana Lickfold: De instabilidade...

Professora Maria da Graça Pinheiro: E o medo aprisiona-nos. Pronto, é isto. Já não sei onde é que eu estava, mas estava numa parte muito gira (risos)... Não, é isto mesmo, é não termos medo por mais difíceis que as coisas sejam. Isto implica realmente um esforço

grande, diário, as coisas têm funcionado relativamente bem e até bastante bem se vais a comparar a outras realidades porque há um esforço de cada um de nós...

Professora Joana Lickfold: E da coordenadora..

Professora Maria da Graça Pinheiro: Sim, obrigada. Não sei quem é...

Professora Joana Lickfold: Coordena muito bem. É muito boa pessoa tens que conhecer (risos).

Professora Maria da Graça Pinheiro: Mas deve ser muito boa pessoa (risos).

Professora Joana Lickfold: Tem que ser muito organizada.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Sim... A coordenadora deve saber coordenar as pessoas e deve agregá-las, que é isso que eu acho que é o ponto número 1. .. Harmoziná-las também...

Professora Joana Lickfold: Também é preciso ter perfil.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Sim, é preciso ter perfil e isso tudo é verdade. Congregar as pessoas para esse mesmo fim é possível e ouvir, ouvir as pessoas quer as colegas, quer as famílias que também estão a necessitar de falar. As pessoas vêm para a escola e quantas vezes que eu acho, e já sempre achei isto e cada vez acho mais, que nós professores temos este lado de padre, de confessorário

Professora Joana Lickfold: De psicólogo.

Professora Maria da Graça Pinheiro: De psicólogo imenso, as pessoas debitam-te os dramas todos... é conseguir depois pôr do outro lado daquela família e não julgar. É fácil

sempre julgar. Noto isso, que se trabalha cada vez mais com mais papelada, com mais exigência para um aluno médio que não existe, eu não sei quem é esse aluno médio. Também não sei quem é este professor ideal, este professor médio, não entendo essas coisas, percebes?...

Professora Joana Lickfold: Estes esterótipos.

Professora Maria da Graça Pinheiro: Este aluno padrão, este professor padrão... nem o país é padrão... nem há isso, isso não existe. Pronto são estas as minhas conclusões sobre a escola de S. Tomé que é ver para crer, realmente é preciso estar aqui para se ver para crer... pode ser muito falada... Mas é engraçado que pelo facto de a escola fazer parte de um bairro, estar num bairro quando eu fiquei aqui colocada, disseram-me "hey, meu deus do céu, aquilo é..." não tem nada a ver...

Professora Joana Lickfold: É estereotipada..

Professora Maria da Graça Pinheiro: É esterotipada e nós temos tantos preconceitos na nossa cabecinha..

Professora Joana Lickfold: E depois quem conhece fica a gostar imenso de S. Tomé, no fundo é essa a nossa opinião sobre as nossas vivências, sobre os nossos anos aqui.

Professora Maria da Graça Pinheiro: É uma escola muito trabalhosa, tu noutra contexto qualquer não trabalhas tanto como trabalhas aqui.

Professora Joana Lickfold: É, mas o trabalho liberta. (risos)

Professora Maria da Graça Pinheiro: É libertador. (risos)

Anexo 2 – Colaborações com outros projetos e iniciativas

“Mensageiros do Ambiente”

No âmbito do trabalho “Mensageiros do Ambiente” dos alunos do 4º ano da escola EB1/JI de S. Tomé, os “Olhares Sonhadores” tiveram a oportunidade de cooperar na produção de um filme sobre o processo de desenvolvimento do mesmo.



Figura 84 – Na produção do filme “Mensageiros do Ambiente”.



Figura 85 – A entrevistar uma aluna do 4º ano para o filme “Mensageiros do Ambiente”.

“Mensajeiros do Ambiente” é um projeto de sensibilização ambiental que trata questões como a importância da reciclagem e o planeamento ambiental da cidade do Porto. O presente trabalho foi liderado pela professora Joana Lickfold e a sua turma do 4º ano e foi criado no âmbito do projeto “Políticos por um dia” da Câmara Municipal do Porto. O projeto “Políticos por um dia” simula um debate na Assembleia Municipal, onde os alunos(as) assumem o papel de deputados discutindo propostas e soluções para a cidade.



Figura 86 – Still do filme “Mensajeiros do Ambiente”.

O filme “Mensajeiros do Ambiente” poderá ser visualizado através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=HiSB8I4c4g4>

Festa de final de ano letivo da escola EB1/JI de S. Tomé

A pedido da professora da turma A do 2º ano e coordenadora da escola de São Tomé, foi também concretizada uma colaboração para a festa final do ano letivo 2014/2015. Neste campo foi realizado pelos “Olhares Sonhadores” um filme a invocar a

estética do cinema mudo, onde as crianças demonstravam as diversas brincadeiras que faziam no recreio.



Figura 87 – Still do filme mudo do 2º ano A da escola EB1/JI de São Tomé.

O filme mudo do 2º ano A poderá ser visualizado através do seguinte link:
<https://www.youtube.com/watch?v=NROzAZf5b2o>

“No meu Bairro, Na minha Cidade, a ocupar a Liberdade...”

“No meu Bairro, na nossa Cidade a ocupar a Liberdade – Práticas Criativas para uma Cidadania na Infância” é um projeto de investigação de Ana Garcia que foi desenvolvido no ano letivo de 2014/2015 na escola de São Tomé no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (ESIC) da Universidade de Aveiro. O referido projeto concretizou, em colaboração com a escola de S. Tomé e a turma do 2º Ano A, uma manifestação “Por uma Cidadania na Infância”. Os “Olhares Sonhadores” estiveram presentes representados pela Matilde (7 anos) e a Nádia (7 anos), para desempenharem o papel de repórteres de imagem deste acontecimento que se realizou no dia 23 de abril de 2015 no bairro de São Tomé e zona envolvente.

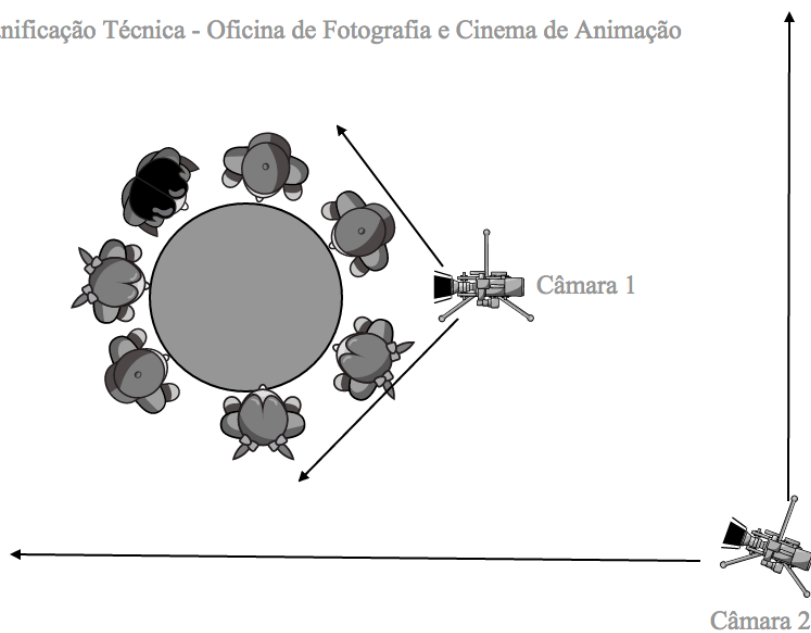
A reportagem audiovisual da manifestação “Por uma Cidadania na infância” realizada pelas alunas do 2º ano A poderá ser visualizada através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=kmL3VdpMmQ8&feature=youtu.be>



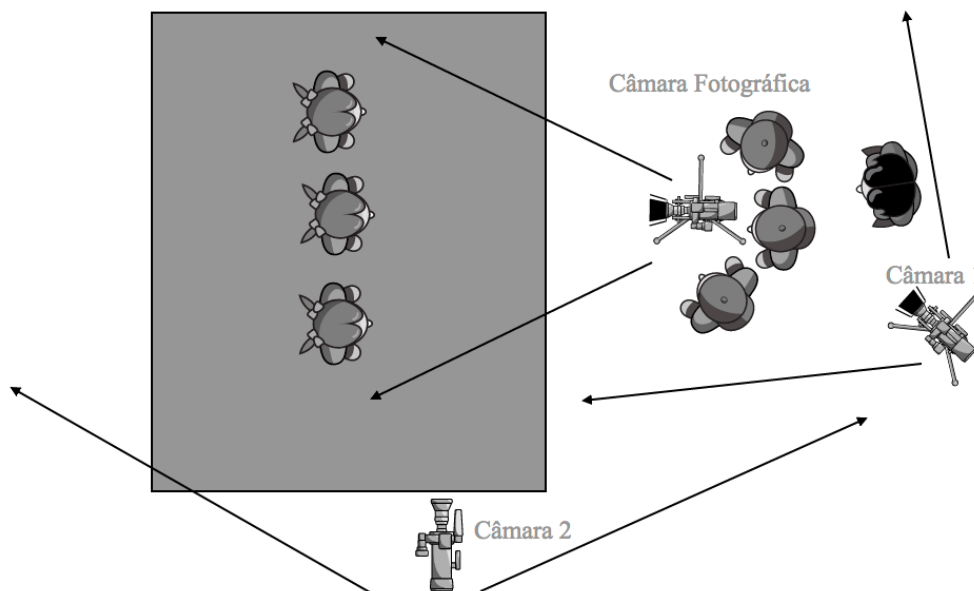
Figura 88 – Still da reportagem audiovisual da manifestação “Por uma Cidadania na Infância”.

Anexo 3 – Planificações Técnicas

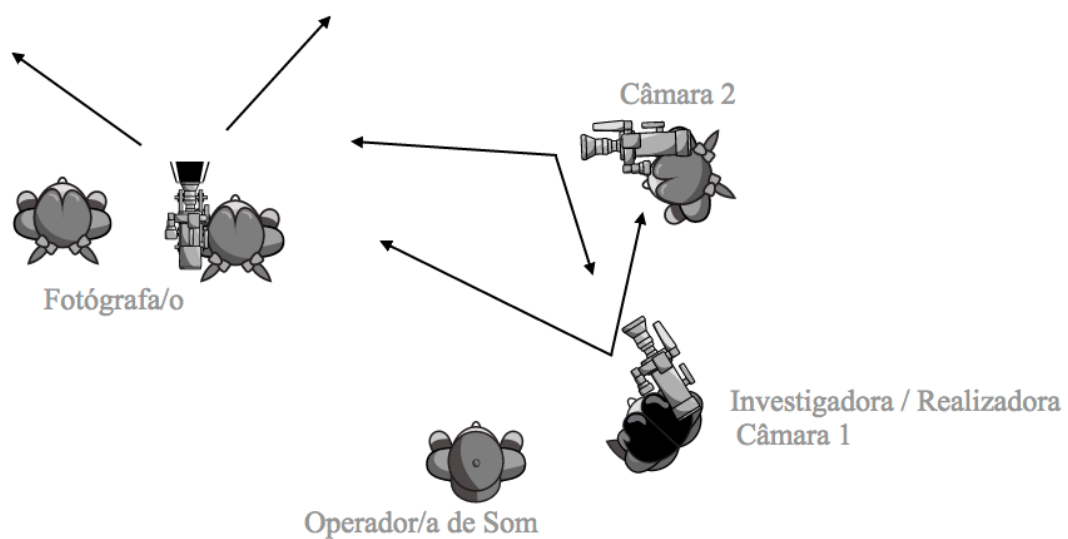
Planificação Técnica - Oficina de Fotografia e Cinema de Animação



Planificação Técnica - Oficina de Fotografia e Cinema de Animação



Planificação Técnica - Photovoice no Bairro de São Tomé



Planificação Técnica - Sessão de Photovoice

